التربية عبر التاريخ

من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين

تأليف

الدكتور

عبد الله عبد الدائم

دار العلم للملايين

بيروت

التربية عبر التاريخ

من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين

تأليف

الدكتور عبد الله عبد الدائم

دار العلم للملايين

ص.ب: ١٠٨٥ - بيروت

تلكس: ٢٣١٦٦ - لبنان

المركز الإسلامي الثقافي
مكتبة سماحة آية الله العظمى
السيد محمد حسين فضل الله العامة
الرقم ....

دار العلم للملايين

مؤسسة ثقافية للتأليف والترجمة والنشر

شارع مار الياس - خلف ثكنة الحلو
ص.ب ١٠٨٥ - تلفون : ٣٠٤٤٤٥ - ٨١٦٦٣٩
برقياً : ملايين - تلكس : ٢٣١٦٦ ملايين

بيروت - لبنان

جميع الحقوق محفوظة

الطبعة الأولى
١٩٧٣

الطبعة السادسة
تشرين الثاني (نوفمبر) ١٩٨٧

تصدير

في عام ١٩٦٠ صدر كتابنا « تاريخ التربية » . ورغم الذيوع الذي عرفه لدى الدارسين والمعنيين بالتربية ، شكا ثغرات عديدة ، أبرزها أنه أغفل الحديث عن موضوعين هامين كبيرين : أحدهما التربية العربية في الجاهلية والإسلام ، وثانيهما التربية في القرن العشرين .

يضاف إلى هذا أن تطور الدراسات المتصلة بتاريخ التربية في السنوات الأخيرة ، جعلنا نشعر بالحاجة إلى إعادة النظر في كثير من جوانب ذلك الكتاب ، مضيفين إليه حقائق جديدة ، محاولين الربط بين ما ورد فيه من أنظار تربوية تاريخية وبين ما استحدث من اتجاهات تربوية وليدة خلال العقد الأخير .

وهكذا قادنا التنقيح والتصحيح إلى توليد كتاب جديد ، اعتمدنا فيه على كتابنا القديم ، وزدنا عليه زيادات غيّرت هيكله وجوهره . وقد حوى خاصة باباً كاملاً عن التربية العربية الإسلامية وآخر عن التربية في أوائل القرن العشرين .

على أننا ما نزال نشعر بأن هذا السفر الذي نقدمه للقراء لا يعدو أن يكون مدخلاً موجزاً لتاريخ التربية والأفكار التربوية ، ولا غرابة في ذلك ، اذا

ذكرنا ان التاريخ المفصل المتعمق لأي عصر من عصور التاريخ التربوي يتطلب سفراً برأسه بل أسفاراً . أو لم يضع المربي الفرنسي « مارو » كتاباً ضخماً عن التربية اليونانية وحدها؟ ألم توضع أسفار كاملة عن التربية العربية والإسلامية؟ والتربية في القرن العشرين . هل تجدي فيها تلك اللمسات العابرة ، بعد أن نمت واتسعت وتعددت شعابها في هذا القرن ؟

وقد يغفر لنا هذا النقص ، أننا أردنا الكتاب مرجعاً ميسّراً لطلاب التربية في الجامعات ومعاهد المعلمين ، وأننا وطّأناه لهذه الغاية وجعلناه مورداً قريب المتناول ، قادراً على أن يقدّم قصة التربية منذ القديم حتى اليوم في خطوطها العامة ومعالمها البارزة ومحطاتها الكبرى.

ولعله بذلك يدفع قارئيه إلى مزيد من التعمق ، حيث يريدون التعمق ، وإلى فضل من التنقيب . وحسبه أن يكون المتكأ والمنطلق لمن أراد أن يتزيّد من البحث . ولمن يود أن ينتقل من الشعاب الضيقة إلى ما وراءها من دروب أوسع وميادين أرحب .

ونحن اليوم ، حين نعود إلى العناية بتاريخ التربية ، يدفعنا إلى ذلك هاجسان :

الأول أن معرفة تطور الفكر التربوي مدخلٌ لازب لكل من أراد أن يفهم الأنظار التربوية والاتجاهات التربوية والنظم التربوية التي نعيش اليوم في قلبها . فهذه الأنظار والاتجاهات والنظم ، مهما تعرف من تجديد وتحديث ، وليدة مخاض تاريخي طويل وتجربة انسانية بعيدة الجذور . وهي تحمل دوماً وأبداً شكل الإناء الذي ولدت فيه منذ القديم وتعبق برائحته وطعمه . وليس هنالك ، في مجال التربية وسواها ، خلقٌ من عدم ، أو ابتداعٌ من فراغ ، بل الأمر أولاً وآخراً أمر نضج متراكم عبر الزمان وجهد موصول على ممر الأيام . وقد لا نفقه معنى الكثير من ثمرات التربية الحديثة اذا لم نعرف أصولها

وجذورها ، وإذا لم نتبيّن كيف ولدت وتكوّنت من خلال الإرث التاريخي الذي تنتسب إليه .

والهاجس الثاني الذي يدعونا إلى التريث عند تاريخ التربية من جديد ، هو أننا نشهد في أيامنا هذه ثورة تربوية جذرية ، تحاول للمرة الأولى في التاريخ أن تعيد النظر في إرث التربية كله وأن تضع موضع التساؤل والبحث إطارها التقليدي وأساليبها العريقة التي عرفتها منذ أقدم العصور حتى اليوم . وهذه الثورة التربوية التي نشهد بذورها في السنوات الأخيرة تنتفض للمرة الأولى في وجه الإطار الأزلي الذي عرفته التربية منذ مئات السنين ، إطار الصف والمعلم والطالب ، محاولة توليد نظم تربوية لا تقوم بالضرورة في هذا الإطار التقليدي ، بل تحطمه وتتجاوزه . وهذا ما نجده في تلك الأفكار والتجارب التربوية التي شاعت في أيامنا ، متحدثة عن تربية تتجاوز المدرسة وإطارها إلى تربية في « الهواء الطلق » تتم خاصة عن طريق وسائل الإعلام الحديثة وعن طريق التقنيات الحديثة . وهذا ما نجده في تلك التجارب التربوية التي تتحدث عن تربية تجاوز سنوات الدراسة المألوفة ومرحلة العمر المعروفة، وتتجه إلى مراحل العمر جميعها وتستمر من المهد إلى اللحد (كما في التربية المستمرة الدائمة) . وهذا ما نجده أيضاً في الاتجاهات التربوية التي ترفض أن تقصر التعليم والإعداد والتدريب على فريق من الناس دون سواهم ، وعلى جزء من المجتمع دون غيره والتي تطمح بالتالي إلى تحقيق شعار « المجتمع المتعلّم » .

هذه الاتجاهات جميعها تسائل اذن للمرة الأولى عن شكل آخر للتربية ، غير الشكل المدرسي الذي عرفته التربية حتى اليوم . إنها تشكك في صلاح هذا الشكل ، وتطرح طرحاً جدياً السؤال التالي : هل التربية التي عرفتها الانسانية خلال سنوات بعيدة ، والتي تتم خلال مرحلة من العمر معينة وفق سلّم دراسي مقنن وفي إطار تعليمي مرسوم (صف + معلم + طالب) ،

هي أفضل شكل وأمثل طريق لإعداد الإنسان لعصره ، أو بتعبير أصح ، للعصر المقبل الذي سيحيا فيه ، مع كل ما فيه من مفاجآت؟ وجوابها على هذا التساؤل سلبي . ويقينها أن هذا النموذج التاريخي التقليدي لم يعد صالحاً في عصر الثورة العلمية والتكنولوجية . وفي عصر الحاسبات الإلكترونية . وفي عصر الجماهير الواسعة العريضة . وفي عصر التغير السريع في المعارف والتقنيات . وهي على أية حال لم تعد صالحة لإعداد أبناء القرن الحادي والعشرين .

وإذا كان الأمر كذلك . غدا لزاماً على المربي اليوم أن يحيط علماً بالجذور التاريخية للتربية التي تحاول الثورة التربوية الحديثة نقضها ورفضها ، وأن يدرك العوامل الفكرية والاجتماعية والاقتصادية التي أنشأتها وكونتها في ظروف معينة ، والتي زالت اليوم وتغيرت فلزم أن تزول التربية المرتبطة بها وتتغير .

بل المسألة تتعدى هذه الإحاطة التاريخية بجذور الإطار التقليدي للتربية وبواعثها وعوامل نشأتها :

فمن المفارقات أن ما تطمح إليه الاتجاهات التربوية المحدثة من تربية موجهة إلى أفراد المجتمع كله . تتم عن طريق وسائل المجتمع جميعها وثقافته في شتى أبعادها ، مطمحٌ نجد له جذوره وأصوله في تاريخ التربية نفسه . فالتربية ، كما سنرى ، لم تتخذ دوماً شكل التعليم المدرسي ، بل عرفت لدى كثير من الشعوب أشكالاً أخرى أكثر مرونة وأرحب مجالاً . بل لعلها في بداياتها قريبةٌ كل القرب من النهايات التي نرجوها اليوم : لقد كانت تتم غالباً عن طريق المجتمع ككل . وكانت تهدف أولاً وآخراً إلى دمج الفرد بعادات مجتمعه وتقاليده وقيمه وأساليبه في كسب العيش . ولم تتكوّن التربية المدرسية المقصورة على مرحلة من مراحل العمر . القابعة بين جدران المدرسة ، إلا في عصور متأخرة نسبياً . ولعل الذي ولّد هذه التربية المدرسية وقوّاها — ولا سيما في الغرب الذي انتقلت منه إلى سواه — هو جملة الظروف التي

رافقت الثورة الصناعية الأولى ، ومن قبلها الظروف التي أملتها التربية الدينية وتربية رجال الدين والنبلاء .

وسوف نرى مثلاً ان التربية العربية والإسلامية كانت في أوائل عهدها أقرب إلى التربية المبثوثة غير المباشرة ، التي تتم عبر المجتمع كله وتقدّم لأفراد المجتمع جميعهم . هذا ما نجده في التربية التي كانت تقدمها القبيلة لأفرادها ، وهذا ما نجده في التربية الإسلامية التي كانت تتم في مؤسسات المجتمع كلها ، كالمساجد والزوايا ودور الوراقين وبلاط الخلفاء وسواها . بل هذا ما نجده حتى في « الكتاتيب » التي عرفتها العصور الإسلامية المتأخرة ، والتي كانت أشبه بما يدعونه اليوم « المدرسة بلا صفوف » ، يتلقى فيها الطلاب من مستويات مختلفة أنواعاً من التعليم يلائم قابلياتهم ويتفق مع ما وصلوا إليه من معرفة في كل فرع من فروع الدراسة ، ويجلسون فرادى أو في حلقات ، ويعلّم كبيرهم صغيرهم ، ويكتفي « شيخهم » بالاشراف على المجموعة وتوجيهها وتقسيم العمل بين أعضائها . ولا يعني هذا أن « المدرسة بلا صفوف » التي تطمح إليها بعض الاتجاهات التربوية والتي نجدها مطبقة في العديد من التجارب التربوية ، هي « الكتّاب » كما عرفناه ، بمزاياه ونقائصه . غير أن من الصحيح القول إن الكثير من بذور هذه الاتجاهات الحديثة كانت قائمة في « الكتّاب » وسواه من حلقات العلم في المجتمع العربي . أفلا نجد في أحدث التجارب اليوم

تلك المدرسة المؤلفة من قاعة واحدة كبيرة تضم الطلاب جميعهم على مختلف مستوياتهم ، يعملون فيها في فرق ومجموعات تتكوّن دوماً على أشكال جديدة وفق الأغراض التعليمية المنشودة ؟

وليس هدفنا أن نخوض في الحديث عن الاتجاهات التربوية الجديدة وعن جذورها في بعض أشكال التربية القديمة . وحسبنا ما ذكرنا لنبيّن أهمية الاطلاع على تاريخ التربية واستقرائه من هذه الزاوية .

وهكذا نجد في خاتمة المطاف أن الإطلالة على نشأة التربية وتطورها مطلب

أساسي لا بد منه لفهم ما نجده في التربية اليوم من أشكال تقليدية تنتسب إلى الماضي ، وما نجده فيها أيضاً من رؤى جديدة ومحاولات وليدة تريد الخروج على تلك الأشكال التقليدية ، وكثيراً ما تلتقي – وهي الثائرة المجددة – مع أفكار وأنماط تربوية لم تكن غريبة تماماً على تاريخ التربية .

ولا حاجة إلى القول أولاً وآخراً إن الحاضر والمستقبل يتصلان اتصالاً عضوياً بالماضي وإن أي بناء جديد – في أي ميدان من ميادين الحياة الانسانية – جهدٌ يربط الماضي بالحاضر والمستقبل . وكل محاولة لبناء نظرة مستقبلية تظل تائهة غير مستقرة اذا لم تدرك موقعها بالقياس إلى الماضي . ومثل هذا الموقف يزداد أهمية في مجتمعنا العربي ، اذا أدركنا أننا في أمسّ الحاجة إلى أن نعقد الصلة بين سعينا المحدث لبناء مجتمع عصري وبين الإرث التاريخي الذي ما يزال يعيش بين ظهرانينا ، والذي لا بد أن نجلوه ونعيد فهمه ، إذا أردنا أن نتجه به نحو الغد .

وكلنا أمل أن يكون كتابنا هذا جزءاً من جهد موصول يستهدف بناء أفكارنا التربوية ونظمنا التربوية بناء يتجه إلى المستقبل عن طريق استيعاب التجربة الإنسانية في شتى عصورها ، وعن طريق وضع تجربتنا المرجوة في إطار تلك التجربة الانسانية الشاملة ، وفي إطار تجربتنا التاريخية الخاصة .

بيروت في ١٩٧٣/١٠/١٠   عبدالله عبد الدائم

الباب الأول

التربية في العصور القديمة

مدخل

لن نبدأ تأريخنا للتربية مسائلين : « هل كان آدم مربياً ؟ ولن نحذو حذو ذلك الفيلسوف الألماني الذي استهل تأريخه للفلسفة متسائلاً : هل كان آدم فيلسوفاً ؟

صحيح أن التربية وجدت منذ وجد آباء وأمهات رعوا أبناءهم . غير أننا لسنا في معرض البحث عن تلك القرزمات الأولية للتربية . وقد يكون مثل هذا البحث أقرب إلى الفضول العلمي والتنقيب الكمالي منه إلى البحث الجدي المفيد في مجال التربية .

لهذا سنبدأ بالقاء نظرات خاطفة على التربية لدى الأقوام البدائية ، وعلى التربية الشرقية القديمة ، ثم ننتقل تواً إلى أبرز ما عرفته العصور القديمة من أنماط التربية ، نعني التربية اليونانية والتربية الرومانية .

الفصل الأول

التربية لدى الأقوام البدائية

طبيعي أن نبدأ تأريخنا للتربية في العصور القديمة بنظرة عجلى نلقيها على التربية في قرزماتها الأولى وأشكالها الوليدة ، لدى الأقوام التي اصطلح على تسميتها الأقوام البدائية .

ذلك أن الأشكال الأولى والبذور البديئة لأية ظاهرة ، هي التي تكشف لنا أعماق هذه الظاهرة وخصائصها العريقة البعيدة ، تلك الخصائص التي تنتقل معها في الواقع عبر العصور وتلازمها من خلال التغيرات ، مهما يطرأ عليها من تحول ونمو .

وهل ننسى أن علماء الاجتماع ، عنوا بدراسة الأقوام البدائية ، لأنهم رأوا فيها خاصة الأشكال الأولى والصور الجنينية لأفكار الإنسان ومعتقداته ، ونظروا إليها بالتالي نظرتهم إلى « متحف » للفكر البشري ينبىء عن أصولة ومخاضه ويكشف عوامل تكوّنه وانعقاده .

وكما أن دراسة الأشكال البدائية للحياة الدينية (كما فعل « دوركهايم Durkheim » و « ليفي برول Lévy-Brühl » خاصة) من شأنه أن يكشف

لنا بوضوح بعض السمات الاجتماعية الخاصة لهذه الظاهرة ، فإن دراسة الأشكال البدائية للتربية تكشف لنا كشفاً واضحاً ومبسطاً ومضخماً الطبيعة الأصلية للتربية العامة .

والحق إن التربية كما عرفتها تلك الشعوب البدائية حملت جملة من السمات والخصائص شبيهة بتلك التي عرفتها التربية في أكثر مراحلها نمواً وتطوراً . ولعلنا لا نغلو إذا قلنا إن التربية حتى الساعة تحمل في ثناياها بذور تلك التربية البدائية ، بل لعلها ما تزال تعاني من بقاياها وترزح تحت أثقالها .

ولا عجب في ذلك إذا ذكرنا خاصة أن التربية ظاهرة محافظة بطبعها ، وأنها ظلت عصيّة على التحول حتى أيامنا هذه ، وأنها تغالب أصولها وجذورها التقليدية في كثير من العسر والعناء . أفلا نقع حتى اليوم على الإطار التقليدي للمدرسة ، إطار المعلم والصف والطالب : ذلك الإطار الذي عرفته التربية منذ آلاف السنين ، والذي لم تبدأ بالتشكيك فيه ووضعه موضع التساؤل إلا في السنوات القريبة الماضية (مع الكثير من الحذر والاستحياء) ؟ أفلا نجد في التربية حتى اليوم بقايا عريقة وعميقة للنظرة البدائية للتربية ، تلك النظرة التي ترى فيها مجرد ترويض خانع للفرد ، وتعدها في النهاية وسيلة لتدريب الطفل والراشد على عادات مجتمعه وتقاليده وأعرافه ، وأداةً لصياغته صياغة اجتماعية خالصة ، ولقدّه على غرار مجتمعه ؟ أفلا يرتد طابع الاتباع والتقليد الذي ما يزال يغلب على التربية إلى تلك الجذور العريقة في القدم ، جذور التربية التي تستهدف أولاً وآخراً « فبركة » الإنسان على غرار قبيلته أو عشيرته أو مجتمعه الضيق ؟

معالم التربية البدائية :

والحق إن أهم ما اتسمت به التربية لدى الأقوام البدائية (تلك الأقوام التي نجد نماذج لها فيما تبقى منها لدى الشعوب البدائية التي تعيش بيننا ، والتي كانت وما تزال موضوع دراسة علماء الاجتماع وسواهم) أنها تربية هدفها الوحيد

أن يقلد الناشيء عادات مجتمعه وطراز حياته تقليداً عبودياً خاصاً . فتكوين الناشئة في تلك المجتمعات تكوين غرزي آلي يقتصر على إعدادهم إعداداً يمكنهم من إرواء الحاجات المادية من مأكل وملبس ومأوى . والطفل فيها يتدرب شيئاً بعد شيء على مختلف الأعمال التي تمارسها القبيلة : من مثل أعمال الخدمة المنزلية ، وصناعة الأدوات الضرورية ، وحياكة الأقمشة المختلفة ، والتمرس بالصيد ، والتدرب على أمور الحرب وحمل السلاح ، ورعي الماشية ، والقيام بالأعمال الزراعية . وهذه المهمات التي يتدرب عليها الناشيء تستلزم دون شك قدراً من التربية الفكرية والخلقية .

ومعنى هذا أن التربية في المجتمعات البدائية ، كما قلنا ونقول ، هي في جوهرها **تدريب آلي تدريجي على معتقدات الزمرة الاجتماعية وعاداتها وأعمالها .**

ولكي ندرك هذه السمات الأساسية للتربية البدائية . علينا ان نذكر أن العالم الإنساني — كما يقول عالم الاجتماع الفرنسي « بوغلي Bouglé » — يمتاز عن العالم الحيواني في أمر أساسي : وهو أن ما يكتسبه لا ينتقل إلى الجنس الانساني (كما ينتقل المكتسب لدى الحيوان إلى الجنس الحيواني) بل يبقى خارجاً عنه . إنه يتكدس ويتراكم في الأدوات التي يكتشفها ويستخدمها وفي المؤسسات الاجتماعية التي يقيمها ، وفي الذاكرة الطاغية للقدامى . وهكذا يتكون لدى الجنس البشري « فكر موضوعي » — إذا أردنا أن نستعير لغة « هيجل Hegel » — وهذا الفكر الاجتماعي الموضوعي يتوجب على الناشئة أن يشاركوا فيه لكي يحق لهم أن يصبحوا أعضاء في الزمرة الاجتماعية . وبتعبير أخر تنشأ لدى الانسان طبيعة اجتماعية تلتحم بطبيعته الحيوانية وتلتئم. ومهمة التربية أن تملكه هذه الطبيعة الثانية ، الطبيعة الاجتماعية ، وأن تجعله بالتالي « يولد مرتين » إن صح التعبير ، ويعاني من مخاضين .

ومنذ أقدم العهود البدائية ، احتلت مكانتها في التربية الخصائص الأساسية الثلاث المميزة للجنس البشري — ونعني بها الآلة والطقوس واللغة .

وسائل التربية البدائية :

هذا الاندماج للناشيء بالمجتمع — وهو هدف التربية البدائية النهائي — يتم على مراحل عبر مسيرة الطفولة والمراهقة . وهو يجري بوساطة أساليب بعيدة كل البعد عما ندعوه اليوم باسم التربية . فالذي يمارس التربية ويتولاها في المجتمعات البدائية ، هو جملة المؤسسات والنظم الاجتماعية — كما يلاحظ المربي الأميركي « ديوي Dewey » — أو قل هو المجتمع بأسره . ولا تتولى هذه المهمة بالتالي أي مؤسسة تربوية مدرسية خاصة ، كما شاع وذاع بعد ظهور التعليم المدرسي . ومن هنا كان أثر التربية في تلك المجتمعات البدائية أثراً غير مباشر يتم عن طريق النقل المتصل الحي للمعتقدات والعادات السائدة في المجتمع . وفي معظم الأحيان يكتسب الناشئة عادات الراشدين ويتمرسون بمواقفهم الانفعالية والعقلية عن طريق الإسهام المباشر في نشاطاتهم ، ذلك الاسهام الذي يقوم مقام التعلّم والتعليم . وهذا الإسهام نفسه في نشاطات الجماعة يتم أيضاً — كما يلاحظ « ديوي » — على نحو غير مباشر : فعن طريق التمثيل والرقص والتقليد ، ينقل الصغار أعمال الكبار ويكيفون حركاتهم وتصرفاتهم مع حركات الراشدين وتصرفاتهم . ومن الخلف المنطقي لدى الأقوام البدائية ، تصور مؤسسة برأسها « لا تضطلع بغير مهمة تعليم المتعلم » — كما يقول «ديوي» أيضاً (في كتابه الشهير « الديمقراطية والتربية ») .

هذه الحقيقة الأخيرة جديرة بالتأمل ، إذا ذكرنا أن التربية الحديثة في آخر تطلعاتها اليوم — كما سبق أن ذكرنا في التصدير — بدأت ترتد — ولو في إطار أشمل وأعمق وأحدث — إلى مفهوم قريب من هذا المفهوم البدائي للتربية . فهي — كما نعلم — أخذت تؤكد في السنوات الأخيرة على فكرة المجتمع المتعلّم educated society والمجتمع المعلّم ، وباتت تنزع إلى عدم قصر التربية على مرحلة من مراحل العمر ، وإلى جعلها تربية دائمة مستمرة éducation permanente (life-long education) تمتد « من المهدالى اللحد »

وتم عبر المجتمع ككل لا عبر المؤسسات التعليمية النظامية وحدها .

أفلا نشهد — في شتى جنبات الحياة لا في التربية وحدها — ضرباً من ضروب العود إلى البدائية ، بالمعنى العميق لهذه الكلمة ، معنى الرجوع إلى ما هو أصيل وبديء وإلى ما يجاوز الأطر الجامدة الصلبة التي ولدها تراكم المؤسسات الاجتماعية ؟

وهكذا نستطيع أن نقول دون ماغلو إننا نعثر في التربية البدائية في آن واحد على جذور التربية المحافظة التقليدية وعلى جذور التربية المجددة . وهذا مما يزيد في أهمية دراستها والتعرف عليها .

أشكال التربية البدائية ومراحلها :

وأياً كان الأمر ، فإن دمج الفرد بمجتمعه عن طريق تمرسه بعاداته وتقاليده ومعتقداته ، يتم في التربية البدائية على مراحل كما يتخذ أشكالاً وصوراً عديدة :

فهنالك الطقوس التي تلي الولادة مباشرة . وهي دون شك مظاهر أولى بسيطة لدمج الفرد بزمرته . فالوليد يبقى خلال السنوات الأولى من عمره في كنف النساء ، وهذا الكنف في معظم الحالات بيئة مستقلة قائمة بذاتها لا تحقق له الاندماج في مجتمعه . ولا بد له بالتالي من طقوس جديدة ، تحدث غالباً في طور البلوغ ، كيما يستطيع تحقيق ذلك الاندماج . وهذه الطقوس الجديدة تحدث تغييراً شاملاً لدى الناشيء ، وتصوغ وجوده صياغة كاملة ، بحيث تكون له بمثابة ولادة جديدة . وهي طقوس يتم إعدادها طويلاً وتتم من خلال مراقبة دقيقة يقوم بها شيوخ القبيلة أو الجماعة ، أولئك الشيوخ الذين يتولون في النهاية الحفاظ على المعتقدات والطقوس التقليدية .

وفي التمرس بهذه الطقوس ، يخضع المبتدئون لتجارب قاسية وأليمة ، وكثيراً ما يكرهون خلال فترات طويلة ، على الخضوع والصمت والصوم ،

وكثيراً ما يطلب إليهم أن يتلقوا تعاليم سرية تنقل إليهم تقاليد مرعبة مخيفة . ويرى بعض الباحثين ، ومن بينهم « هامبلي Hambly [1] » أن هذه التجارب والمحن القاسية مفيدة جداً وضرورية لدى المجتمعات التي يتطلب تحصيل القوت فيها الكثير من العناء والإرادة الصلدة . على أن الأصل فيها — كما يقول « بوغلي » — في نظر شيوخ القبيلة والجماعة الذين يشرفون على التمرس بها ، هو الحال الروحية التي تخلقها لدى المريدين الجدد : وقوام هذه الحال الروحية المنشودة الاحترام الصوفي للمعتقدات التي هي المحور المعنوي لحياة الزمرة ، والعزم العنيد على الحفاظ عليها .

على أن هذه الطقوس ليست سوى النقاط البارزة والمراحل الكبرى في تكوين الشبيبة . فهؤلاء يتدربون بالاضافة إليها وخلالها على اللغة المشتركة للجماعة كما يتعلمون استخدام الأدوات ، سواء منها البسيط والمعقـــد وممارسة الأعمال الشائعة في شؤون الحياة المادية . وهذه التربية « المهنية » في شتى صورها ، تتم عفو الخاطر وبصورة طبيعية ، لأن الطفل يشارك الكبار عن قرب في أمور المنزل وأعمال القطاف وشؤون الزراعة والصيد . على أن الحدود ليست واضحة تماماً بين التدرب المهني التقني وبين التدرب على الطقوس . ففي سائر المهمات التي يقوم بها الطفل يدخـــل حظ من السحر . وفي بعض المجتمعات ، وفي بعض المهن ، نجد أن بعض الصناعات تمسك بزمامها منظمات نقابية مغلقة جداً (هي أشبه ما تكون بجماعات السحرة التي تأخذ شكل المجتمعات السرية) لا يمكن اقتحامها والدخول اليها إلا بممارسة طقوس وامتحانات جديدة . ويبدو أن صناعة النار وصناعة المعادن وصناعة الأسلحة هي أبرز الصناعات التي اتخذت هذا الطابع السري بل السحري [2] .

---

(١) Hambly : Origin of Education among Primitive Peoples.

(٢) أنظر خاصة : Espinas : Les Origines de la Technologie, Paris, 1897.

التربية البدائية بين اللين والقسوة :

خلافاً لما يمكن أن يستخلصه الكثيرون ، لا يرافق التربية البدائية أي قسوة أو وحشية ، إذا استثنينا دون شك التدرب على الطقوس على نحو ما أشرنا إليه . فالطفل في نظر الأقوام البدائية تجسيد للجدّ الذي يحمل اسمه ، وهو بهذا المعنى يوحي الشعور بالاحترام ، لما يحمله في قرارة نفسه من قوة مستبرة وخطيرة . وما دام هذا الطفل لم يندمج بعد بجماعته اندماجاً كاملاً ، تظل « روحه » خارج متناول هذه الجماعة ، حاملةً معها كل الشرور الممكنة . ومن هنا لا بد أن تعامل في كثير من الرفق والحذر .

وهكذا نجد أن النظام الذي يفرض على الأطفال نظام في معظم الأحوال ليّن سهل ، كما يلاحظ ذلك « اشتاينتمتز Steinmetz [1] » في دراساته حول قانون الجزاء البدائي . وهو يستشهد لذلك بالعديد من المجتمعات البدائية (هنود أميركا والجماعات البدائية في أوستراليا خاصة) ، حيث لا يعرف الأطفال الضرب أو العقاب ، وحيث يعاملون على العكس من ذلك بالكثير من الدلّ واللين .

ويبدو أن القسوة في التربية تسير جنباً إلى جنب مع نمو الحضارة وتطورها .

التربية الجسدية :

وإذا أردنا أن نتحدث عن التربية لدى الأقوام البدائية من خلال التقسيم الذي نجري عليه حديثاً ، نعني تقسيم التربية إلى جسدية وفكرية وروحية ، وجدنا فيما يتصل بالتربية الجسدية أولاً : أن الأقوام البدائية تترك لأطفالها

---

(١) Steinmetz : Ethnologische Studien zu ersten Entwicklung der Strafe. Leiden, 1882.

مجالاً واسعاً من الحرية كما رأينا ، وأن هؤلاء يفيدون من ذلك فيركنون إلى الكثير من الألعاب الممتعة . ومن ألعابهم المفضلة أن يقلدوا أعمال الكبار ويتدربوا عليها منذ نعومة أظفارهم . ففي المجتمعات المحاربة مثلا نراهم يسهمون في صنع السيوف والرماح والقسيّ وسواها من آلات الحرب ، وكثيراً ما يقلدون في ألعابهم هذه ما يقوم به الكبار من معارك وما ينصبونه عادة من كمائن . وفي المجتمعات المسالمة نراهم يقلدون الأعمال التي تقع أعينهم عليها : كالنسيج ، وبناء الأكواخ وصنع الآنية وأعمال الحقول والصيد والتجديف ؛ ومثل هذه الألعاب المسليّة تعدهم دون شك للحياة الفعلية ، كما تسهم في تكوينهم الفكري عن طريق شحذ قابليات الملاحظة والتخيل والابداع عندهم .

التربية الفكرية :

أما التربية الفكرية فهي بطبيعة الحال تربية يغلب عليها الطابع العملي ، وهدفها أن تجعل الطفل قادراً على تلبية حاجاته ثم حاجات أسرته من بعد .

وهذا التكوين الفكري العملي يبدأ مبكراً ويختلف تبعاً لجنس الطفل (ذكر أو أنثى) ولطراز حياة القبيلة . فإذا كان على الصبي أن يحيا من صيد البر والبحر ، كان تدريبه منصباً في البدء على اكتشاف جذور النبات ويرقات النمل والديدان . ثم يدرب بعد ذلك على قتل الضباب أو غيرها من صغار الحيوان التي تغتذي منها القبيلة . وفي الوقت نفسه يدرب الناشيء على حمل السلاح واستخدامه وعلى تسلق الأشجار وعلى إعداد آلات الصيد والطراد . ويدرب كذلك على اقتفاء أثر الحيوانات المتوحشة وعلى الاستهداء إلى الصيد الذي يبحث عنه عن طريق القرائن الدقيقة .

وإذا كان على الصبي أن يعدّ للأعمال الزراعية ، دُرّب على رعي الماشية وعلى شحذ الأدوات وصقلها . وعندما ينضج الحب ويحين القطاف ، ينطلق

إلى الحقول ليخيف الطيور ويردها . وما يلبث حتى يتقن شتى أنواع الأعمال اليدوية .

أما مشاغل الفتاة فهي عينها في كل مكان : إنها تتعلم أن تبني الكوخ وأن تحتطب في الغابة أو تجمع فواكه البحر أو تصنع السلال أو تهيء الطين لصنع الآنية الفخارية . وهي دون شك تسهم في الحصاد وفي تنقية الحب وطحنه وخبزه .

ومثل هذه التربية الفكرية ليس من شأنها دون شك أن تقدم لقابليات الناشيء إعداداً منهجياً عقلانياً . غير أنها تشحذ القابليات والمهارات الضرورية التي يستلزمها طراز الحياة لدى تلك الأقوام البدائية . فالآباء ، وقد عرفوا أن عليهم أن يصارعوا شتى الأخطار ، يدركون بالفطرة والغريزة بأن عليهم أن يتعهدوا حواس أطفالهم وأن ييسّروا لها ما يشحذها ويذكيها . والحق إن أول ما يدهشنا لدى الأقوام البدائية **ذلك الإرهاف الرائع في الإدراكات الحسية** . فالسمع عندهم مرهف ، والبصر حديد ، حتى أن بعض القبائل المتنقلة تستطيع أن تتوسم عمر أشخاص يمرون بها عابراً بل أن تتفرس جنسهم وقومهم وعددهم ، من مجرد تقري مظهرهم وهيأتهم . وهل علم الفراسة عند القبائل العربية إلا طرف من هذه القدرة الهائلة على الحدس الحسي والنفسي ؟ أما الشم عند هذه الأقوام البدائية فقد ينافس حاسة الشم لدى كلابهم .

ومثل هذا يصدق على الذاكرة . فراعي القطيع ، وهو يرى قطعانه الكثيرة تمر أمام ناظريه ، كثيراً ما يستبين له نقصها أو تمامها بلمحة عين ، بل كثيراً ما يصف الرؤوس الناقصة .

والخيال عندهم كذلك حادّ يقظ ، تشهد عليه خطبهم وأغانيهم الحربية وتشبيهاتهم وأقاصيصهم .

وقدرة التفكير عندهم تبلغ كذلك ، في كثير من الأحيان ، مراتب راقية مدهشة .

التربية الخلقية والدينية :

الحس الخلقي لدى البدائيين ضامر على العموم . غير أن نفوسهم تحتفظ مع ذلك بالكثير من سمات القانون الطبيعي فضميرهم يهمس في أعماقهم ويفرض على أفكارهم وأفعالهم قيوداً وضوابط . وهم يحرصون على أن ينقلوا إلى أبنائهم بعض مبادىء السلوك السوي والتصرف السليم . وأوامرهم تتصل غالباً بتقديس الأجداد واحترام الشيوخ والآباء وبمشاعر الشرف والصدق والوفاء بالوعد وطاعة أولي الأمر .

ان هذه التربية الخلقية تتم أيضاً عفو الخاطر ودون ما اكراه . فالبدائي يعتقد غالباً أن العقاب الجسدي مرذول ومهين ، وأن الإفراط في تقريع الطفل أو ضربه يجعل روحه قلقة في جسده ، غير مطمئنة إليه ، نزّاعة إلى الانفصال عنـــه .

وتذكي القبائل المحاربة الشجاعة والجلد وازدراء الألم والموت . ويحدثنا بعض البحاثة عن بعض هنود أمريكا الشمالية ويذكرون أن أطفالهم كثيراً ما يصبرون على الجوع أياماً ثمانية أو عشرة دون جزع أو ضيق . وبعض الصبية الصغار عندهم يتسلّون بأن يربطوا ذراعاً بذراع وأن يضعوا الجمر الملتهب على أذرعتهم ويتباروا أيهم يصبر على هذا الضيم أكثر من سواه . وقد يغرسون الإبر في جلودهم وقد يضعون الوشم على أجسادهم وخزاً برؤوس الإبر ، ليخطّوا عليها نسراً أو ثعباناً أو أي حيوان يحبون . وقد رأينا أن الانتقال من الطفولة إلى البلوغ لدى كثير من هذه الأقوام يستلزم القيام بطقوس خاصة ، تحمل طابع التكوين الخلقي والروحي . فإذا بالبالغين يعزلون عن مجتمعهم حيناً من الوقت ، ليقيموا في مكان بعيد عن القرية . وإذا بهم يقومون في البداية بحفلات تحمل طابع التطهّر والتحرر من الدنس : كالصيام والحرمان مـــن بعض الأطعمة التي يحبونها . ثم تأتي بعد ذلك طقوس المريدين . وهي تشمل غالباً تقليد الموت والبعث : فهم بعدها قد أماتوا حياة الطفولة غير المسؤولة ليحيوا

من أجل الواجبات العظام التي سيضطلعون بها . إنهم عند ذلك يسمون باسم جديد ويتعلمون خطبة معمّاة طلسمية لا يعرفها إلا الذين تم تدريبهم وترويضهم. وقد يخضع الشبان أحياناً أثناء هذه الرياضة الروحية لمحنٍ قاسية بل منفرة : كأن تقلع أسنانهم أو توشم جلودهم أو يعانون من آلام الختان . ومثل هذا الامتحان القاسي وسيلة للكشف عن مدى شجاعة المريدين وتجلّدهم . وأولئك الذين يقوون على احتمال أكبر الآلام ينظر إليهم في كثير من الاحترام .

أما التعاليم التي تعطى لهم في الوقت نفسه ، إلى جانب هذه الضروب من البلاء ، فتتصل بقوانين الزواج وتقاليد القبيلة المقدسة وحدود أرضها وحياضها ، وضرورة الإخلاص لسيد القوم ، وتجنب الآفات والآثام . ولا ينسى مدربوهم الجانب المادي العملي من الحياة فيقدمون لهم كما رأينا إرشادات قيمة حول فنون الحرب والصيد والصناعات اليدوية . ويحثونهم في الوقت نفسه على الشجاعة في القتال وعلى نصرة المظلوم وحماية الضعيف .

أما المشاعر الدينية التي تنقلها هذه الشعوب البدائية لأبنائها فهي غالباً مختلطة بالمعتقدات المليئة بالتطيّر وبالطقوس الغريبة ، المجاوزة للأخلاق غالباً والفظة القاسية جملة . ومع ذلك نلمح من خلالها مجموعة من المبادىء والطقوس والمظاهر التي يمكن أن نرى فيها الأصول الأولى والبدائية للحياة الدينية . ومن الأمثلة عليها التفريق بين العالم المرئي والعالم غير المرئي ، والشعور بخضوع الإنسان لعالم أعلى ، والإيمان بقدرة عليا تنظم الكون وتهيمن عليه ، والاعتقاد بوجود أرواح مستقلة ، بعضها خيّر صديق وبعضها شرير عدو ، والإيمان باستقلال روح الانسان عن جسده وانفصالها عنه عند الوفاة ، والشعور الخلقي القائم على التمييز بين الخير والشر ، وعواطف الحياء والعدالة والمسؤولية والحرية والواجب ، وفكرة الخطيئة التي تعاقب عليها سلطة غير مرئية أو ممثلو هذه السلطة ، وتنظيم بعض العبادات كالصلاة والذبيحة وسواها ، والتمييز بين المقدس والدنيء في

الأشخاص أو الأماكن أو الأشياء أو الأقوال ، وتكوين الأسرة وتنظيمها والنظر إليها كمقر اجتماعي وديني يحفظ للدم نقاءه ويفرص القوانين ويمتاز بشارات وسمات خاصة ، ويتقوّى بأحلافه (التواتم totems خاصة [1]) وينقل تقاليده وعاداته ولا سيما عند مراحل الحياة الأساسية كالولادة والبلوغ والزواج والموت .

---

(١) التوتم رمز يرمز إلى حيوان أو نبات (وقلما يكون جماداً) تعتبره الأقوام البدائية التي دانت بالديانات التوتمية – شعاراً لها – وتعتقد أنه يمثل روحها وجوهرها – وأنها تنتسب اليه وتنحدر من صلبه .

الفصل الثاني

التربية الشرقية القديمة

١ — التربية الهندية

يميز المجتمع الهندي القديم صفتان : الروح الطبقية من الوجهة الاجتماعية ، ومذهب الحلول من الوجهة الدينية .

آ — أما فيما يتصل بالروح الطبقية ، فقد كان المجتمع الهندي مقسماً إلى طبقات وراثية Castes كل طبقة منها مستقلة عن الاخرى تمام الاستقلال ، ولا يجوز الارتقاء من احداها إلى الاخرى ، بل لا يجوز التزاوج فيما بينها . وهكذا كانت تعين رتبة المرء الاجتماعية ويحدد مصيره في الحياة ، بحكم ولادته ونسبه ، لا بارادته واختياره . مما نشأ عنه نكران مطلق للاستقلال الفردي ، واهمال للمواهب الشخصية والميول ، وتعذر ارتقاء الفرد إلى رتبة فوق رتبته ، مهما يبذل من جهد ويظهر من تفوق .

أما هذه الطبقات التي ينقسم اليها المجتمع الهندي فأربع :

١ — طبقة البراهمانيين او الكهان ، ومنها يظهر المعلمون والمشرعون .

٢ — طبقة الكشاتريا Kshatrias او طبقة المحاربين

٣ — طبقة الفايزا Vaisyas او طبقة الصناع

٤ — طبقة السودرا Sudras او طبقة العبيد .

ب — وكانت الافكار الدينية تزيد هذا الضيق ، وتحد بدورها من نشاط الفتى الهندي : فالله حاضر في كل مكان ، وهو يبدو في ظواهر الارض والسماء ، في الشمس وفي الكواكب ، في قمم الهملايا ووديان الغانج . وهو يتوغل في كل شيء ، وما الاشياء المحسوسة إلا الغطاء الحائل الزائل للذات الباقية . لذا كان هدف الهندي الاسمى وغاية كل تربية جديدة عنده ان يقتل المرء فكره وارادته في التأمل الصوفي ، وان يخضع ميوله وشهواته ، ويخلع كل فكرة أرضية ، كيما يتحد بالذات الالهية ، وينحل في مبدأ كل مبدأ .

أضف إلى هذا ان الديانة الهندية لا تقرر خلود الروح وحسب ، بل تقول بتناسخ الارواح وتؤمن بالتقمص . وترى ان الروح تنتقل بين اجساد عديدة ، كل منها يتعلق بنوع الحياة الّتي سبقت ، وجميعها عرضة للشرور والآلام التي تمتلىء بها حياة الفانين .

لذا كانت كل حياة فردية شراً ، من الوجهة الفلسفية والدينية والخلقية ، وكان المثل الاعلى لدى الهندي ان يفر من مثل هذه الآلام ، وان ينهي عملية التقمص هذه بأن يفني روحه الفردية في روح العالم الكلية . ويكون هذا عن طريق الفناء في (النرفانا Nirvana) التي تعني الانطفاء ، وكثيراً ما تعني الطمأنينة التامة والحكمة والخير .

النتائج التربوية : ومن هنا نستطيع أن نقدر ما يمكن أن تكون عليه التربية تحت وطأة هذين القيدين الاجتماعي والديني . فعلى حين نرى في مجتمعاتنا الحديثة ان المثل الاعلى هو تحرير الفرد إلى اكبر حد ممكن ، وتكوين الشخصية الانسانية الحرة الواعية لذاتها ، كان الكهان الهنود يجهدون في ان يقتلوا كل

حرية فردية وكل استعداد فردي بما يلقنونه من مذاهب التقشف والعزوف عن الحياة وازدرائها . وهكذا كان الانسان يولد عبداً مضاعفاً : عبداً بفعل طبقته التي كانت تفرض عليه البقاء على ما كان عليه آباؤه واجداده ، وعبداً بفعل هذه الصلة الصوفية بينه وبين الذات الالهية التي كانت تمتص كل نشاط فعلي ولا تبقى للكائنات البشرية إلا رُواء خادعاً واهياً .

الاصلاح البوذيّ :

ولم يعمل الاصلاح البوذيّ – الذي ظهر في قلب البراهمية حوالي القرن السادس قبل الميلاد – على تغيير هذه الحال تغييراً محسوساً . فبوذا قال ايضاً بأن سبب الشر هو الاهواء البشرية ، فما على الانسان اذا اراد الوصول إلى الطمأنينة الروحية إلا أن يتخلى عن ذاته ويفنى عن شخصه .

وفي وسعنا ان نطلع على هذا الطابع المميز للفكر الهندي عن طريق تلك المحاورة التقليدية التي يقال انها جرت بين بوذا وبورنا « Purna » احد اتباعه ، حول رحلة اراد ان يقوم بها هذا الاخير في بلاد المتوحشين ليعلمهم ديانة بوذا الجديدة . واليك نصها :

« يقول بوذا : انهم أناس مندفعون ، معروفون بالفظاظة والغيظ والسفه . فماذا ترى ان هم توجهوا اليك بأقوال فظة خبيثة ، وصبوا جام غضبهم عليك ؟

– اذا توجهوا إلي بأقوال فظة طائشة اقول في نفسي : ان هؤلاء الاناس الذين يسلقونني بالاقوال السيئة ، ولا يضربونني بأيديهم ولا يرجمونني بالحجارة مع ذلك ، أناس طيبون ولا شك .

– ولكن هب انهم ضربوك بأيديهم ورجموك بالحجارة فماذا ترى ؟

اما النظام فكان قاسياً ، كما تدل على ذلك آيات عديدة في التوراة . وكان ضرب الاطفال جائزاً بل واجباً .

وكان الفتيان وحدهم فيما يظهر ، يتعلمون القراءة والكتابة . اما الفتيات فكن يتعلمن الغزل والحياكة وتهيئة الطعام ورعاية الشؤون المنزلية والغناء والرقص ايضاً .

وعلى اية حال كانت التربية الفكرية لدى قدماء العبريين شيئاً ثانوياً ملحقاً . اما العمل الرئيسي في نظرهم فهو التعليم الخلقي والديني والتربية القومية ايضاً . اذ كان الآباء يعلمون ابناءهم التاريخ القومي والحوادث الكبرى التي رسمت مصير « شعب الله » . وكانوا يقيمون الحفلات الكبرى والمواسم تخليداً لذكرى هذه الحوادث ، يشهدها الاطفال فتملأ نفوسهم شكراً لله وحباً للوطن .

ب – تقدم التعليم العام :

اما بعد ظهور المسيحية ، فقد بلغت العناية بالثقافة الفكرية حداً كبيراً . فغدت التربية العبرية عامة بعد ان كانت منزلية ، ولم يعد هدفها مقصوراً على بضع مبادىء خلقية طيبة ، وعادات دينية مقدسة تلقن للاطفال ؛ بل اصبحت تهدف الى تعليمهم وتثقيفهم . إذ حاول اليهود ، بعد انتشار المسيحية وغلبتها ، ان ينتقموا لانفسهم من انكسارهم هذا بالثقافة والعلم ، شأن اكثر الامم المغلوبة القوية التي تحتفظ بقوتها بعد الفتح ، كالامة البروسية بعد معركة « يينا » والفرنسيين بعد حرب السبعين .

تنظيم المدارس :

في عام ٦٤ بعد الميلاد فرض الكاهن جوزيا بن جامالا José Ben Gamala على كل مدينة انشاء مدرسة ، مهدداً من يمتنع بالحرمان . واذا كانت المدينة

مشطورة بنهر ، ولم يكن على النهر جسر قوي يعبر عليه اوجب انشاء مدرسة في الضواحي . ونستبين مبلغ اهتمام اليهود في هذا الطور بانشاء المدارس من هذه الفقرة الواردة في التلمود : « اذا لم يجاوز عدد الاطفال خمسة وعشرين ، قاد المدرسة معلم واحد ، واذا جاوز هذا العدد ، فعلى المدينة ان تأجر مساعداً له ، واذا جاوز الاربعين لزمها معلمان » .

المناهج المتبعة والنظام :

كان الطفل يدخل المدرسة في السادسة ، يتعلم فيها القراءة والكتابة وشيئاً من التاريخ الطبيعي وكثيراً من الهندسة والفلك . اما الطرق المتبعة في تعليم القراءة والكتابة فيطلعنا عليها رينان Renan في كتابه عن حياة يسوع حين يقول : علم يسوع القراءة والكتابة وفق الطريقة الشرقية ، بأن يوضع بين يدي الطفل كتاب يردده مع رفاقه على ايقاع ونغم الى ان يستظهره .

وكانت التوراة ولا شك الكتاب الاول الذي يوضع بين أيدي الاطفال ، كما كان المعلم يمزج دوماً دروس القراءة بدروس ونصائح أخلاقية . وكان يعنى عناية خاصة باللفظ الصحيح ويكثر من الشرح ، وقد يعيد شرحه اربعمائة مرة ان اقتضى الامر .

وكانت طرق التدريس في هذا الطور جذابة ومشوقة ، والنظام ليناً بعض الشيء ، لا ترى فيه الغلظة والقساوة التي كانت قبل العصر المسيحي . ومما يقوله التلمود « عاقب الاطفال باحدى يديك ، وداعبهم بكلتيهما » . ومع ذلك فقد كانوا يبيحون العقاب الجسدي ، ولكن في حدود ، على ان يكون مقصوراً — وفي هذا بعض الغرابة — على الاطفال الذين يجاوزون الحادية عشرة . فكان من الجائز ان يحرم من جاوز هذه السن من الخبز وان يضرب بشسع النعل .

جـ — قيمة التربية اليهودية :

ومن هنا نستطيع ان نخلص إلى ان للتربية اليهودية طابعاً مختلفاً بعض الاختلاف عن غيرها من أنواع التربية الشرقية . فالذي يميز التربية الشرقية عامة هو روح المحافظة والحد من حرية الفرد والحيلولة دون نموه الشخصي . أما اليهود فقد كان المظهر الديني والخلقي هو الغالب عندهم ، وكان لتصورهم للالوهية المشخصة ، ولاعتقادهم بالصلة الشخصية الحميمة مع الاله والمسؤولية الفردية تجاهه ، أثر في نمو الشخصية الفردية .

فهم من وجهة النظر هذه باينوا الطابع الشرقي العام في التربية ، أما من وجهات النظر الأخرى — كتنظيم المدارس ومناهج الدراسة — فلم يخرجوا عن هذا الطابع . أضف إلى ذلك ما يتصف به الفكر اليهودي من ضيق في نظرته إلى سائر أبناء النوع البشري ، وما زلنا نلمح لديهم حتى اليوم نظرة الحسد والبغض لكل من عداهم . هكذا نرى اليهود في بدء العصر المسيحي يطردون كل من كان غريباً عن تقاليدهم القومية بوطنية ملؤها القسوة والازدراء ، فلم يدخل شيء من الحضارة اليونانية والرومانية عالمهم المغلق ، بل كان ربانيوهم ينظرون إلى من يعلم ابنه علم الاغريق بمثل الازدراء الذي ينظرون به إلى من يربي الخنازير .

٣ — التربية الصينيـــة

يمكننا ان نعد التربية الصينية النموذج الواضح للتربية الشرقية عامة . فهي تمثل ، في شكل بيّن ، خصائص التربية الشرقية ، هذه التربية التي تتصف بروح المحافظة ، وتهدف إلى ان تجمع في الفرد حياة الماضي ، وان تنشئه على عادات فكرية وعملية كالعادات الماضية ، دون ان تقوي أية ملكة او تغير أية عادة وفق مقتضيات الظروف الجديدة .

وبالفعل نرى الحضارة الصينية حضارة قديمة ترجع إلى عصور بعيدة جداً . ومع ذلك نراها دوماً ، وفي جميع عصور تاريخها الطويل ، مشابهة لذاتها ، واحدة في صفاتها . ونرى ان الحياة الرتيبة والسكون المطلق والجمود هي الصفات التي تميز هذا الشعب منذ أكثر من ثلاثة آلاف سنة . فكل شيء لديه محدد بالتقاليد الموروثة . والتعليم عنده آلي وصوري لا يعنى المعلم فيه الا بأن يكسب المتعلم مهارة وعادات آلية منظمة وأكيدة ، بل يعنى بالمظاهر وباللباقة في العمل والسلوك أكثر مما يعنى بتكوين الخلق الحقيقي العميق . حتى كأن الحياة حفلة حددت طقوسها تحديداً دقيقاً وأتبعت بحرفيتها . فلا حرية ولا عفوية ولا مجال لأي وثبة حرة . حتى لنلمس في الفن الصيني آثار هذا الخضوع والعبودية ، اذ نلمس فيه الارهاف المسكين والجمال الذليل ، ولا نرى السمو والجلال الحقيقي . ومن هنا نستطيع ان نطلق على مربي الصين لقب يسوعيي الشرق .

وطبيعي ، ما دام الامر على هذا النحو ، ان تعنى طرق التدريس بتمرين الذاكرة والحافظة لا بتكوين الفكر وتعهد الملكات . فاذا دخلت مدرسة صينية قديمة رأيت التلاميذ وقد أمسك كل منهم كتابه ، وأخذ يقرأ بصوت عال مكرراً درسه مرات ومرات حتى يرسخ في ذهنه . حتى اذا استظهره أعطى كتابه إلى المعلم وقرأ الدرس أمامه غيباً ، مراعياً الاتيان بمحتويات الدرس بحذافيرها ، والاسراع الكلي في قراءة الدرس .

لاوتسي Lao-tsee وكونغ تسي Cong-tsee :

حوالي القرن السادس قبل المسيح ، ظهر في الصين مصلحان هما « لاوتسي » و« كونغ تسي » . يمثل الاول منهما روح التحرير والتقدم والبحث عن المثل الاعلى والثورة على العادات . لذا كان الاخفاق نصيبه . أما الثاني الذي اشتهر فيما بعد باسم كونفوشيوس (٥٥١ – ٤٧٨ ق . م) والذي يعزى اليه أكثر

من ثلاثة آلاف تلميذ ، فقد استطاع أن ينجح في أفكاره التي تقول بالاخلاق العملية والنفعية القائمة على سلطة الدولة والاسرة وعلى منفعة الفرد أيضاً .

وفي وسعنا ان نطلع على بعض لمعات الفكر الصيني وان نتبين في الوقت نفسه كيف ان الفكر الانساني قد أصاب منذ القرن السادس قبل الميلاد ، على يد الصينيين ، قفزة واسعة ، اذا نحن أوردنا النص التالي لـ « لاوتسي » : « يرى بعض الحكام الصالحين ان علينا أن ندع قلب الانسان وفكره فارغين ، ونملأ بدلاً منهما بطنه ، وان علينا أن نعنى بتقوية عظامه أكثر من عنايتنا بقوة ارادته ، وان علينا دوماً أن نتطلع إلى استبقاء الشعب في الجهالة فتقل مطالبه عند ذلك ... اذ يقرر هؤلاء الحكام ان من الصعب ان نحكم شعباً يعلم أكثر مما ينبغي ان يعلم ...

ومثل هذه المذاهب مخالفة تماماً لما ينبغي أن يقوم به الانسان تجاه الانسانية . وعلى الحكام ان يتوجهوا إلى الشعب بأقوالهم ومذاهبهم ، وان يحسنوا اليه على أية حال ، لا ان يضطهدوه ويستعبدوه » .

ولئن كان الصينيون لم يستمسكوا تمام الاستمساك بهذه التعاليم الحكيمة السامية ، فهم قد جهدوا ، على أقل تقدير ، على نشر التعليم ، حتى غدت الصين أغنى بلاد العالم بالمدارس ، فلا تجد قرية حقيرة محرومة من مدرسة أياً كانت . بيد أن هـذه الثقافة التي سادت لدى الصينيين ، والتي انتشرت هذا الانتشار الواسع ، ثقافة سطحية مع ذلك ، خارجية لا تتغلغل إلى الأعماق . لذا كانت التربية الصينية ، كما يقول ديتس Dittes ، تهدف إلى نقل الافكار والمعلومات نقلاً ، لا إلى تكوين شخصية نامية متكاملة .

نظام الامتحانات : ونستطيع ان نكون فكرة عن التعليم الصيني وما يتصف به من جمود وما فيه من تقاليد شكلية صورية ، اذا نحن ألقينا نظرة على نظام الامتحانات لديهم :

الامتحانات لدى أبناء الصين هي المعيار الذي ينتخب به موظفو الحكومة .

والناجح فيها يكون موضع ثقة الشعب واحترامه . وله لباس خاص يرتديه وأوسمة خاصة يحملها وله الصدارة في الحفلات والاعياد والمواسم .

وتجري الامتحانات تحت اشراف الحكومة التي تعهد بادارتها إلى لجنة مؤلفة من كبار العلماء الذين سبق لهم ان اجتازوا هذه الامتحانات نفسها . وتقسم هذه الامتحانات إلى أقسام ثلاثة :

١ ــ امتحانات الدرجة الاولى : وتجري مرة كل ثلاثة أعوام . ويطلب من الطالب فيها ان ينشىء ثلاث رسائل في موضوعات مختارة من كتاب كونفوشيوس . ويوضع في حجرة خاصة منفصلاً عن غيره حيث يمكث ٢٤ ساعة وهو يجهد عقله في كتابة الموضوعات . ونسبة النجاح في هذه الامتحانات ضئيلة جداً لا تتجاوز ٤ ٪ .

٢ ــ امتحانات الدرجة الثانية : وتقام بعد مضي أربعة أشهر على امتحانات الدرجة الاولى ، وتجري مرة كل ثلاثة أعوام أيضاً وتدوم ثلاثة أيام وتشبه في أسلوبها ونهجها الامتحانات الاولية سوى أنها أعم منها وأكثر صعوبة . ونسبة النجاح فيها ضئيلة أيضاً لا تتجاوز ١ ٪ .

٣ ــ امتحانات الدرجة الثالثة : وتقام في العاصمة وتدوم ثلاثة عشر يوماً ، ونسبة النجاح فيها أكبر منها في الامتحانات السابقة .

أما الموضوعات التي تعطى ، فمن الامثلة عليها أسئلة كالتالية :

١ ــ ان يكون الانسان مقتدراً ويطلب المعونة من العاجزين . ان يكون الانسان عالماً ويطلب العلم من الجهال . ان يكون غنياً ويظهر بمظاهر الفقر .

٢ ــ يجب أن يكون الرجل المخلص ذكياً ، ويجب أن يكون الرجل الذكي أميناً .

٢ – ومن الموضوعات الادبية التي تعرض موضوع كالتالي « خضرة التلال والمياه [١] » .

٤ – التربية في اليـــابان

نظرة تاريخية :

تتكوّن اليابان كما نعلم من خمسة جزر كبرى ومن جملة من الجزر الصغيرة . ويرجع إنشاء الامبراطورية اليابانية ، كما نستخلص من الحوليات اليابانية وكتب التاريخ ، إلى القرن السابع قبل الميلاد . وقد كانت للامبراطور سلطة عسكرية مطلقة حتى القرن السابع ، حين أوكل هذه السلطة إلى قائد الجيش الذي يدعى « شوغون Shogun » . وفي القرن السابع غدت مكانة « الشوغون » وراثية ولم تبق للامبراطور سوى سلطة اسمية ، كما أن النبلاء فقدوا مكانتهم وغدوا مجرد أتباع . وقد دام هذا العهد من الإقطاعية العسكرية حتى عام ١٨٦٨ .

وفي ذلك العام عادت للامبراطور سلطاته الفعلية ، وعرفت اليابان منذ ذلك الحين ازدهاراً فكرياً ومادياً لا مثيل له في تاريخ الإنسانية . وما يزال المؤرخون يردون أصول نهضة اليابان الحديثة إلى ما تحقق منذ ذلك العصر الذهبي الذي يعرف باسم عصر « ميجي Meiji » نسبة إلى الامبراطور الذي قاد نهضة اليابان الحديثة منذ عام ١٨٦٨ . وقد تم تحقيق تلك النهضة الكبرى كما نعلم عن طريق العناية الخاصة التي وجهت إلى التربية ، ولا سيما التربية المهنية ، والتي كان أبرز معالمها إرسال البعوث للدراسة في البلدان الأجنبية ، وتعميم

---

(١) تاريخ التربية لعبدالله مشنوق ، ص ٢٠ .

التعليم الابتدائي ، وإنشاء جامعة طوكيو ، واستقدام الخبراء الأجانب ، والتأكيد على التقدم العلمي والصناعي إلى جانب التربية الخلقية والقومية .

الدين :

تتقاسم اليابان ديانات ثلاث : ديانة « شنتو Shinto » (صوت الآلهة) وديانة بوذا والديانة المسيحية .

أما ديانة « شنتو » فهي ديانة اليابان القديمة . وقوامها تقديس الآلهة ، أي أجداد الأسرة المالكة ، وبعض الصلوات لآلهة الريح والنار ولإلهة الطعام والطبخ . وفيها أيضاً بعض ضروب التطهّر التي تعنى بتطهير الجسد أكثر من عنايتها بتطهير الروح والخلق .

أما البوذية فقد دخلت اليابان في القرن السادس للميلاد وتبناها أكثر أبناء البلاد . ومنذ ذلك الحين سارت اليابان في منحىً من التطور مواز لمنحى التطور في الصين بل خاضع له .

وتتلخص الأوامر الخلقية التي أتت بها البوذية في نوعين من الأوامر : الأولى تدعى « غوكاي Gokaï » والثانية تدعى « غورين Gorin » . أما الأولى فهي الأوامر الأساسية : لا تقتل ، لا تسرق ، لا تستسلم للشهوات والمتعة ، لا تكذب ، لا تتناول أي شراب روحي . وأما «الغورين» فهي العلاقات الإنسانية الخمس التي عرفها الصينيون وأعاروها أهمية كبرى واعتبروها أساس العلاقات المشتركة بين الناس : العلاقات بين الحاكم والمحكوم ، والعلاقات بين الآباء والأبناء ، وبين الزوج والزوجة ، وبين الأخ والأخ ، وبين الصديق والصديق .

والديانة الثالثة في اليابان ، نعني المسيحية ، ظلت مضطهدة طويلاً ، ولم

يسمح بها إلا في العصر الحديث ، نتيجة للأخذ بحرية الاعتقاد . وفي اليابان أيضاً معتنقون قلائل للإسلام وللديانة اليهودية .

التربية القديمة :

حوالي العام ٢٧٠ ميلادية نقل مثقف صيني قادم من كوريا الكتابة الصينية الى اليابان . وفي ذلك التاريخ كان معظم اليابانيين يجهلون فن الكتابة . وقد أنشأ الملك « مومو Mommu » عام ٧٠١م جامعة في طوكيو وأمر بإنشاء مدارس في كل مقاطعة وسنّ بعض التشريعات الخاصة بالتربية .

وقد ضمّت جامعة طوكيو اذ ذاك مشرفاً ومساعداً للمشرف وآساتذة . وارتبطت بها المدارس الخاصة بالطب والفلك (التنجيم) والموسيقى . وكانت الدراسة تبدأ فيها بين سن الثالثة عشرة والسادسة عشرة . وكان يوضع بين أيدي الدارسين في البداية كتابان : كتاب « الكوكيو Kokio » أو كتاب الواجبات نحو الآباء ، وكتاب « الرونغو Rongo » الذي يشتمل على فلسفة «كونفوشيوس» . ثم يدرسون بعد ذلك فروع الاختصاص التي اختاروها . ويترأس امتحانات نهاية الدراسة وزير المهرجانات . أما فروع الاختصاص التي كان يدرسها الطلاب فهي : الآداب الصينية الكلاسيكية ، العلوم السياسية ، الحقوق ، الرياضيات ، الطب ، الفلك .

أما مدارس المقاطعات فكان في كل منها أستاذ يختاره «أرباب الحل والعقد » في كل مقاطعة . فإذا لم يوجد فيها من هو أهل لهذا المنصب ، لجأت المقاطعة إلى وزير المهرجانات الذي يقوم عندئذ بتسمية صاحب المنصب . والتعليم فيها كان يبدأ بتعليم القراءة ، ثم بفهم الحروف الصينية وأخيراً بقراءة الكتابين : « الكوكيو و « الرونغو » . ومن أراد من الطلاب أن يستزيد من المعرفة فوق هذين الكتابين التقليديين نقل إلى الجامعة .

وخلال الحكم العسكري زالت جامعة طوكيو وحلت محلها كليـــــة

كونفوشيوس في « ييدو Yédo » . وقد كان في هذه الكلية زهاء ثلاثة آلاف طالب . كذلك أنشأ النبلاء (وقد أصبحوا تابعين كما رأينا) مدارس في مقاطعاتهم . أما الباعة والزراع والصناع الذين كانوا يرغبون في تعليم أطفالهم فكانوا يوكلون أمرهم إلى معلمين خصوصيين . وقد كان عدد اليابانيين الذين يتلقون تعليماً ابتدائياً عدداً كبيراً منذ ذلك الحين . أما المرأة فلم تكن تحظى إلا بثقافة محدودة . على أن بين النسوة من تفوقّن بثقافتهن الواسعة ومواهبهن الشعرية .

٥ — التربية لدى الآشوريين

لمحة تاريخية :

دولة آشور كانت تشغل الجزء العلوي من حوض دجلة والفرات ، أما دولة بابل فكانت تشغل الجزء الأسفل منه . وكان سهل كلدة الغني الخصيب جزءاً من دولة بابل هذه . أما السكان الذين كانوا يقطنون تلك البلاد فيرجع أصلهم إلى هضاب آسيا . وقد كان للكلدانيين،وهم أول من سكن تلك البقاع الخصيبة ، حضارة متقدمة جداً كما نعلم . ثم أخضعهم البابليون وأذابوهم في كيانهـــم .

الدين :

تدل النصوص المتوافرة أن أقدم شكل لديانة الآشوريين والبابليين . كان « تعدد الآلهة » . فقد كان لكل مدينة إلهها الذي يمتلك معبدها ويحميها ويعظمه أهلها . وكان يساعد هذا الإله عدد كبير من الآلهة الثانويين . وملك المدينة لم يكن سوى ممثل لهذا الإله أو كاهناً له . وقد تناقص عدد الآلهة على مر القرون ، وتكونت طغمة من الآلهة على رأسها ثلاثي مؤلف من الإله « آنون Anon » ، إله

السماء ، والإله « إن ليل En-Lil » ، إله الأرض ، والإله « إيبا Iea » إله البحر .

وكان الآشوريون والبابليون نزاعين إلى التدين . وتفصح نصوص الأناشيد والصلوات التي كانوا يوجهونها للآلهة عن مشاعر دينية سامية . والى جانب الصلوات والدعوات كانوا يقدمون الهدايا والضحايا والقرابين . وكانوا يملكون معاني الخير والشر وينظرون إلى الأوبئة والمحن نظرتهم إلى عقاب توقعه الآلهة . وعبادتهم للأموات تدل على أنهم كانوا يملكون فكرة الحياة الأخرى . غير أننا لا نقع في النصوص على ما يشير إلى إيمانهم بالبعث والقيامة أو إلى اعتقادهم بتناسخ الأرواح .

التربية :

عرف الكلدانيون المدارس ، وكان السحرة معلميها الأول . وكانت المعابد المراكز الرئيسية للنشاط الفكري . وقد انقرض الكلدانيون غير أنهم أورثوا غالبيهم حضارة متقدمة . وكانت لغتهم ، التي عُلّمت كلغة ميتة ، هي التي تستخدم وحدها في الاحتفالات الدينية .

ولا نملك معلومات دقيقة عن تنظيم المدارس لدى الآشوريين والبابليين . غير أن ما بلغته حضارتهم من شأو ، يتيح لنا أن نفترض أنهم عرفوا العديد من المدارس . فلقد كانت المعرفة ضرورية لهم يوفرون بفضلها الهناءة والرفاهية لشعبهم ويحتفظون بوساطتها بسمعة وطنهم أمام سواهم .

وكانت التربية العالية مقصورة على السحرة وعلى الطبقات العليا . غير أن الطفل الذكي يستطيع أن يبلغ شأواً عالياً من الثقافة يتيح له أن يصل إلى وظائف الدولة . وكان التعليم تعليماً فنياً وعملياً بالدرجة الأولى : هدفه تكوين تجار وكتّاب . ومع ذلك سادت في فترة من الفترات الدراسات التي تدعى بالحرة : فوجد اختصاصيون في الأدب الديني وفي الفلك والتنجيم والتاريخ . وتمّ التعمق خاصة في علوم التجارة وعرف القوم نظاماً بارعاً في المحاسبة .

والمدن الكبرى ضمت مكتبات كُتُبها رقاعٌ أو أسطوانات حفرت عليها الحروف المسمارية . وقد سمح اكتشاف بعض هذه « الكتب المدرسية » المكتوبة للطلاب بالتعرف الدقيق على حضارة تلك الشعوب . وكـــان منهج الدراسة يشمل الدين والنحو والحساب والتاريخ والجغرافيا . وكانت كتب الجغرافيا خاصة كتباً منظمة منهجية . وكان جدول الضرب يستخدم في المدارس . وقد عرف القوم النظام العشري في العدّ ومبادىء القراءة تعلّم عن طريق المقاطع التي تجمع لتكون الكلمات . وفي ذلك بداية السير نحـــو الأبجديـــة .

وكشفت الحفريات عن طائفة من المؤلفات حول شتى جوانب المعرفة الإنسانية . وكلنا يعلم أن السحرة كانوا بارعين في العلوم كلها . وهم يعتبرون اليوم المؤسسين الأوائل للرياضيات والفلك . وقد عُثر على التقارير التي كانوا يقدمونها للملوك حول نتائج مشاهداتهم : لقد درسوا النجوم خاصة ليستخلصوا نبوءات متصلة بما يصيب الإنسانية من خير وشر . ووضعوا مبدأ الأسبوع المؤلف من أيام سبعة ، واكتشفوا دوائر البروج وعلاماتها ، وحددوا طول السنة . وكان أدب الرسائل عندهم ثرياً ، وما تبقى منه من أجزاء ثروة تاريخية هامـــة .

وتشتمل شرائع الكلدانيين ومن جاء بعدهم من البابليين والآشوريين على قوانين حكيمة قائمة على العدل والاستقامة . وكلنا يعلم أهمية شرائع حمورابي الشهيرة (٢٣٤٢ — ٢٢٨٨ ق. م.) . أما الطب فكان أقل ازدهاراً ، لأن القوم يردون الأمراض إلى أثر الأرواح الشريرة ، ويلجأون بالتالي في معالجتها إلى التعاويذ والأناشيد الدينية . ويرى بعض الباحثين أن الآشوريين وضعوا تصنيفات رائعة للملكة الحيوانية والنباتية . وتدل مكتشفات أخرى أن علماء تلك البلاد كانوا يملكون بعض الآلات البصرية التي يستخدمونها في نقش الأحرف على الرقاع والأسطوانات .

جامعة بابل :

كانت مدينة بابل (كما ترينا بعض آثارها في « سامراء » بالعراق) مركز نشاط فكري حافل . وكان الملك نفسه يرعى في قصره مدرسة عليا تدرس فيها اللغات والعلوم الطبيعية والفلك والرياضيات . ومدة الدراسة فيها سنوات ثلاث . وطلابها تنفق عليهم الدولة . وعندما ينهون الدراسة يقوم الملك بامتحانهم بدقة ليخبر ذكاءهم وحكمتهم . وفي هذه المدرسة تلقى النبي دانيال وأصحابه علوم زمانهم .

التربية الخلقية :

لقد أهملت مدارس آشور التكوين الخلقي للأطفال . ويحدثنا التاريخ الديني كما نعلم ، أن أولئك القوم استسلموا إلى شتى أنواع المجون والفوضى ، مما أغضب الإله فأنذر نينوى وبابل ، وما لبث حتى هدّم مدنهم وجعل عاليها سافلها .

٦ — التربية لدى الفرس

لمحة تاريخية :

ينحدر الفرس من الآريين الذين استقروا في القرن الثامن قبل الميلاد شرقي دجلة ، بين بحر قزوين والخليج العربي . وعرفت فارس ، كما نعلم ، خلال قرون عديدة امبراطورية واسعة وقوية ، غزاها الاسكندر المقدوني ، وتتالى عليها بعد موته السلجوقيون والبارثيون والساسانيون . ثم فتحها العرب في القرن السابع للميلاد .

الدين :

عبد الفرس في بداية أمرهم النجوم وظواهر الطبيعة . ثم وضع زرادشت ديانة مثنوية نجد أصولها في الكتاب الشهير باسم « زندافستا Zend-Avesta » . وأساس هذه الديانة القول بوجود روحين متخاصمين متعارضين : هرمزد روح الخير ، وأهرمان روح الشر . والفضائل التي تجدر ممارستها إرضاء لهرمزد روح الخير هي الصدق والإحسان إلى الفقراء وحسن الضيافة . وقد آمن الفرس بحساب الأرواح بعد موتها وبالثواب والعقاب في الدار الآخرة .

التربية :

استرعى النظام المدرسي لدى الفرس اهتمام كبار مفكري العصور القديمة، ولاسيما اليونان . وظل هذا النظام قائماً حتى الفتح العربي .

وكانت التربية في ذلك النظام تبدأ في الأسرة . فللأب في الأسرة الفارسية سلطة مطلقة ، وهو السيّد المطاع المحترم . ومثله الأعلى أن يدرب أبناءه على الفضيلة وأن يسهر على صحتهم وأن يجعل منهم خداماً نافعين للدولة . ويخبرنا « هيرودوت » أن الفرس كانوا يعلمون أبناءهم أموراً ثلاثة : ركوب الخيل ، ورمي السهام ، وقول الحق . وكانوا يتعهدون فيهم جملة من الصفات الخلقية الحميدة : كالطاعة ومحبة الآباء والعدل والشجاعة والاعتدال والتعلق بالشرف والسعي إلى إرضاء هرمزد .

وبعد السابعة يصبح الطفل بين يدي الدولة . ولا ندري اذا كانت التربية تقدم لجميع الأطفال على حد سواء . وأغلب الظن أنها كانت مقصورة على أبناء الطبقة العليا . ونجد في « الإفستا » بعض المبادىء المتصلة بها : « إن التربية حياة الإنسانية .. بفضلها يرقى الناس إلى أسمى المناصب والرتب ، ويتعلمون القراءة

والكتابة » . ويبدو أن جزءاً برأسه من هذا الكتاب كان مخصصاً لفن تربية الصغار . وقد فقد هذا الجزء .

والراجح أن أبناء الفقراء كانوا لا يتلقون إلا تربية محدودة جداً . ويؤكد « استرابون Strabon » وسواه من الكتاب أن أبناء النبلاء والأغنياء كانوا يتلقون في البلاط تربية يقدمها لهم أناس رفيعو الشأن ذوو خلق عظيم .

مراحل التربية :

كان التعليم النظامي يبدأ في سن السابعة . وفي مجال التربية البدنية كان يضم الجري والمبارزة ورمي السهام ورمي الرمح . وفي مجال التربية الفكرية كان يشتمل على قراءة « الأفستا » وعلى الكتابة . أما الدين فكان يعدّ الإساس الضروري لإعداد المواطن « (كتاب الأفستا) .

وبين الخامسة عشرة والخامسة والعشرين من العمر كانت تتم التربية العسكرية . فكان الشاب يتلقى أولاً حزام الرجولة ثم يقسم أن يتبع تعاليم زرادشت وأن يخدم الدولة بإخلاص . ثم يأخذ بالتدرب على المبارزة والنزال واستخدام السلاح .

وبين الخامسة والعشرين والخمسين من العمر ينخرط الفرس في الجندية فيشاركون في الحروب والغزوات . وفي الخمسين من العمر يغدو أفاضل الناس وأعلمهم معلمين . وهنا في فارس ، كما لدى الكلدانيين ، كان السحرة هم المعلمون الممتازون . ويأمرهم « الأفستا » أن يقيموا بينهم وبين طلابهم صلة كالصلة بين الأخ وأخيه أو بين الأب وابنه . ويجلّ الفرس معلميهم ويضعونهم بعد موتهم في مصاف القديسين .

ويبدأ وقت الدراسة مبكراً ، إذ كان على الشبان أن ينهضوا من النوم عند صياح ديك الصباح . وينبئنا « استرابون » أنهم كانوا يجتمعون منذ الفجر عند

الساحة العامة وكأنما يستعدون لحمل السلاح أو الذهاب الى الصيد . ثم ينقسمون فرقاً عدة كل منها خمسة عشر شاباً ، ويسيرون مسيرة طويلة بإشراف معلميهم . ثم تأتي التمرينات الفكرية لتتخلل التمرينات العسكرية .

ولم يكن منهاج الدراسة واحداً للجميع . فمنهاج المحاربين يضم الدين والقراءة والكتابة والتربية البدنية بوجه أخص . ومنهاج السحرة أوسع وأرحب ، يضم الدين والتاريخ والرياضيات والفلك والتنجيم والسيمياء وغيرها ..

نظرة نقدية :

واضح أن هذا النظام التربوي نظام ييسر سيطرة الدولة على التربية وينتقص من حق الأسرة في تربية أطفالها . ثم إن جانباً كبيراً من الناس ، كما رأينا ، لم يكن يصيبهم سوى حظ ضئيل من التربية . زد على ذلك أن التربية البدنية تولى عناية كبيرة على حساب التربية الفكرية .

ومع ذلك استطاعت تلك التربية أن تحقق نتائج قيمة ، فعرفت فارس العديد من الكتاب والشعراء الكبار على مر العصور ، كما استطاعت أن تكون قوة عسكرية ذاع صيتها ومكّنت للامبراطورية الفارسية ووسعت حدودها .

٧ — التربية لدى قدامى المصريين

لمحة تاريخية :

- مصر ، كما نعلم ، من أقدم البلدان سكاناً ، حكمتها منذ أقدم العصور سلالات عديدة من الفراعنة . وفي فترة من الفترات احتل الهيكسوس (ملوك الرعاة) جزءاً من أرض مصر ، ثم ما لبثوا حتى طردوا منها حوالي عام ١٧٠٠

ق. م وعادت السلالة الوطنية فحكمت مصر كلها ووحدتها .

وفي عام ٥٢٥ قبل الميلاد استولى قمبيز ملك الفرس على تلك البلاد وجعلها مقاطعة فارسية . ثم غزاها الاسكندر الكبير وأنشأ فيها مدينة الاسكندرية التي أصبحت مؤئلاً للعلم والحضارة .

وازدهرت مصر تحت حكم البطالسة ، وغدت مقاطعة رومانية قبل ميلاد المسيح بسنوات . وأخيراً فتحها العرب في أيام عمر بن الخطاب (القرن السابع الميلادي) وغدت منذ ذلك الحين بلداً عربياً .

الدين :

الديانة المصرية القديمة ، شأن الحضارة المصرية القديمة كلها ، ديانة متطورة تضم مذهباً دينياً كاملاً .

وتجمع ذلك المذهب كتبُ « هرمس » ، وكاتبها « هرمس » هذا لم يكن فيما تقول الروايات سوى الإله « تُلح Tolh » ، أي الإله « مير كور Mercure » ، عند اليونانيين . وتشتمل تلك الكتب على أناشيد مقدسة وتعالج مختلف المعارف الانسانية ، وكان على كل معبد مصري أن يمتلك نسخة منها .

وقد عبد شعب مصر في البداية آلهة كثيرة وأعظمها اثنان : « رَعْ » إله الشمس ، و « أوزيريس » إله النيل . ثم جاء عهد الدولة الحديثة (بعد أن طرد المصريون الهكسوس من مصر) ، فسادت فيه عبادة « آمون » إله طيبة ، وكان يعرف بأبي الآلهة . وفي عهد أبرز ملوك هذه الدولة ، نعني «إخناتون» الذي كان مصلحاً دينياً ، سادت عبادة الإله الواحد ، الإله « آتون » إله الشمس . غير أن هذه الديانة ما لبثت حتى زالت بعد وفاة « إخناتون » ، ورجع المصريون إلى عبادة آلهتهم المتعددة القديمة .

وكان المصريون القدامى يؤمنون بالبعث بعد الموت ، وبخلود الروح والثواب والعقاب في الدار الآخرة . وكانوا يعتقدون أن الأرواح تعود لتسكن الأجساد

من جديد . ولهذا لجأوا إلى « التحنيط » وبنوا الأهرام ، ليحفظوا فيها جثث ملوكهم .

الطبقات :

انقسم المصريون القدامى الى ثلاث طبقات اجتماعية : أعلاها وأوسعها نفوذاً طبقة الكهنة ، وكانت لهم السلطة الكبرى على الشعب والفراعنة . وكانوا يستأثرون بالعلم وبفن الحكم ويستخدمون لغة خاصة هي اللغة الهيروغليفية الشهيرة . وتحت الكهنة تندرج منظمات دينية أربع من العرافين . وتضم هذه الطبقة الأولى نفسها ، بالاضافة الى الكهنة ، عرافات وكتاباً ورجال فن أو علم (من أطباء ومهندسين وسواهم) . أما الطبقة الثانية فتضم المحاربين الذين كانوا يعدون نبلاء . والطبقة الثالثة تضم الشعب ، الذي ينقسم إلى طوائف عديدة : الفلاحين والصناع والتجار والرعاة وصانعي السفن .

التربية :

من المعترف به اليوم أن الحضارة المصرية كانت سابقة على الحضارة الكلدانية . وقد أولى المصريون دوماً اهتماماً خاصاً بالتربية . ومن وصية أحد حكمائهم لابنه : « امنح قلبك للعلم وأحبه كما تحب أمك ، فلا يعلو على الثقافة شيء » . ويضيف الحكيم : « أذكر يا بنيّ أن أي مهنة من المهن محكومة بسواها . إلا الرجل المثقف فإنه يحكم نفسه بنفسه » . وكان هؤلاء المصريون يرون في المعرفة وسيلة لبلوغ الثروة والمجد . والجاهل عندهم أشبه بالحيوان الأبكم . وقد دفعتهم هذه النظرة الى الإكثار من المدارس . ولعل مصر أكثر بلدان العصور القديمة عناية بالتربية وأحفلها بالتعليم ، كما يقول « ماسبيرو Maspéro » . وينتسب المعلمون جميعهم تقريباً إلى الطبقة الأولى ويستهدفون

خاصة الإبقاء على سيطرة الكهنة وسلطان الطبقات العليا وإخضاع الطبقات الدنيا لهـــا .

التربية في الأسرة :

في سن الرابعة يعيش الطفل مع ألعابه من دمى وتماسيح وسواها ..ولم تكن تربيته رخوة لينة ، فمنذ السنة الأولى من عمره يسير عاري القدمين حليق الرأس ، طعامه الرئيسي خبز الذرة ونسغ شجر البردى المشوي . وتقدم له أمه شيئاً بعد شيء بعض المبادىء الأولى الدينية والخلقية .

المدارس الأولية :

تعوزنا المعلومات الدقيقة المفصلة حول تنظيم المدارس في مصر القديمة . كانت المدرسة تسمى « بيت التعليم » . وكان منهاج الدراسة يشتمل على الدين وآداب السلوك والقراءة والكتابة والحساب والسباحة والرياضة البدنية . وفي المدن الكبرى ما ندعوه اليوم بالمدارس الابتدائية العليا ، وفيها يتم تعليمه كتابـــة الحروف المختلفة والرسم والمحاسبة والانشاء الأدبي والجغرافيا العلمية . ويكون الانتقال من المدرسة الأولية الى المدرسة العليا بعد امتحان يؤديه الطالب .

التعليم العالي :

كان يغلب على الدراسات العليا طابع الدراسة الفنية والمهنية . حتى الأدب نفسه كان يدرس لغايات عملية وهي اكتساب الصيغ اللغوية والقدرة عـــلى التعبير كي يتمكن المتعلم من أن يكتب النصوص القانونية والتجارية كتابـــة سليمـــة .

ويبدو أن مصر القديمة عرفت الأشكال الأولى من التخصص ، فكان كل

من الكتاب والمهندسين والبنائين والأطباء والكهنة يتلقى إعداداً مناسباً لمهنته المقبلـــة .

أما «الكتاب» (Scribes) فكانوا يدرسون ثلاثة أنواع من الخط : الخط الشعبي (démotique) والخط الهيراطي (hiérartique) والخط الهيروغليفي ، بالإضافة إلى المحاسبة والرسم والدين . وكان منصب « الكاتب » منصباً مرموقاً عندهم . ومن أقوالهم المأثورة : كن كاتباً تبلغ المجد والثروة . فمهنة الكاتب تجبّ سائر المهن » . وكان الكتاب يصلون الى أعلى المناصب وإلى أرفع المراكز في البلاط . ومهمتهم أن يسجلوا العقود التجارية وأن يكتبوا محاضر الاحتفالات ، وأن يستنسخوا كتاب « طقوس الأموات » الخ ...

أما المهندسون والبناءون فكانوا يدرسون بوجه خاص الهندسة وعلم الحيلة (الميكانيكا) وعلم الأقنية والمياه وعلم الفلك . وكان نظام العدّ عند المصريين معقداً ، إذ لم يكونوا يملكون سوى الإشارات ١ و ١٠ و ١٠٠ و ١٠٠٠ للدلالة على الأعداد جميعها . وللحصول على مساحة الدائرة كانوا يربعون نصف القطر . وقد قادتهم الحاجة العملية إلى اكتشاف صيغة لقياس الحقول وتحديد حجوم عنابر القمح . ورسم فلكيوهم خرائط النجوم وتجمعاتها واكتشفوا قبل الكلدانيين السنة المؤلفة من ٣٦٥ يوماً . وحقق مهندسوهم أعمالاً رائعة معجزة . وبنى بناؤوهم أبنية ضخمة وبسيطة معاً ، وما تزال آثارهم موضوع إعجاب العالم بأسره ، أهراماً ومعابد ومسلات وسواها ..

أما الأطباء فكانوا يدرسون أيضاً دراسات عميقة . وكانت كتب العلاج الطبي عديدة ، وكان على الطلاب أن يقدموا أدلة جدية على كفاءتهم ومعرفتهم قبل أن يسمح لهم بممارسة مهنة الطب . وكان بعضهم يختص بفن التحنيط وحده ، وما يزال سر تحضير المومياء يثير الاعجاب بالمحنطين المصريين وفنهم .

ولم يكن المحاربون يحصلون سوى ثقافة أولية تنضاف إليها معلومات

خاصة حول المهنة . ويعتقد أن كل فرقة عسكرية كانت تضم هيئة مـن الموسيقيين . ومما يقرره أفلاطون نفسه أن الموسيقى المصرية كانت جليلة رصينة .

والكهنة كانوا يدرسون العلوم جميعها : من دين وأدب وعلوم طبيعية وفلك وطب وفلسفة وهندسة وموسيقى . وكانوا يؤثرون دون شك علوم الدين . ومعلوماتهم فيها كانت واسعة جداً . ومما يقوله أفلاطون، الذي درس تحت إشرافهم ، مخاطباً قومه : « يا أبناء يونان ، ما تزالون أطفالاً . » ومن جميع أنحاء العالم كان الناس يحجون إليهم وينتجعون علمهم ، وكان مشاهير رجالات اليونان يفخرون بأنهم تتلمذوا عليهم . وأشهر مدارسهم ثلاث : مدرسة « ممفيس » ومدرسة « طيبة » ومدرسة « هليوبوليس » (مدينة الشمس) .

طرائق التعليم :

كانت طريقة التعليم عادية مألوفة . فكان يوضع أمام الطالب لوحات تضم مقاطع الكلم ، وفيها صُنفت الرموز المستخدمة تبعاً لطبيعتها المادية ، مع شكل النطق بها بالحروف الأبجدية ، ومع بيان لمعانيها الرئيسية . وكان يتعلم تلك الرموز عن ظهر قلب وينسخها ، وعندما ينتهي من تعلّمها يكون قد عرف القراءة والكتابة تقريباً . ثم يعطى في الوقت نفسه خلاصات من كتاب شهيرين أو صيغاً من أحرف ينسخها بالقلم على لوحات من الخشب الرقيق المطلية بطبقة خفيفة من طلاء المرمر الأبيض أو الأحمر . وبعد ذلك يعطى الطلاب ورقاً من البردَى يكتبون عليه، نسخاً أو إملاء ، نصوصاً أخرى مختارة لكتاب شهيرين . ويراجع المعلم عمل الطلاب ويسجل في الهامش الإشارات التي أخطأوا رسمها أو الألفاظ التي أساءوا كتابتها . إن جانباً كبيراً من الأدب المصري لم يصلنا إلا بفضل كراسات الطلاب هذه .

وكان تعلم الكتابة يستلزم سنوات طويلة من التمرين . فالخط الهيروغليفي

مكون من ٦٥٠ رمزاً. والخط الهيراطي (hiérartique) ليس سوى شكل مبسّط للخط الأول . والخط الشعبي (démotique) مكون من ٣٥٠ رمزاً على الأقل . والطلاب الذين يعرفون الكتابة كانوا ينسخون بعض الحكم الخلقية أو مبادىء التربية المدنية .

والنظام المتبع قاس . ومن الحكم الشائعة : إن للطلاب صُلباً ، وهم يفهمون الأمور فهماً أفضل عندما يضربون » . ومما كتبه تلميذ قديم لأستاذه : إن عظامه حُطمت في المدرسة كما تحطم عظام الحمار ». !

إسهام المصريين في فن التعليم :

لقد كان المصريون أول من استخدم أوراق البردي من أجل التدرب على الكتابة . كما أنهم استخدموا طرقاً حسية في تعليم العدّ وفي الأعمال الحسابية الرئيسية . وكانوا يستخدمون الأشكال في تعليم الهندسة .

وإليهم ندين في إنشاء أولى **المكتبات العامة** . فمنذ أقدم العصور كانوا يمتلكون عدداً كبيراً من الكتب حول شتى الموضوعات . وقد اغتنى أدبهم خاصة خلال عهد الامبراطورية الوسطى . ويقول بعض الكتاب إن عدد الكتب التي ألفت بلغ ٣٦٥٢٥ كتاباً وهو عدد أيام القرن الكامل من الزمان . وكان يقوم بمهمة الإشراف على المكتبات موظف خاص يحمل لقب « **حاكم دار الكتب** » .

نظرة نقدية :

يمتاز نظام التربية المصرية القديمة كما رأينا بالعناية الدائبة بالإعداد الديني

والخلقي . ومن فضائله الأساسية استخدام الطرائق المحسوسة في تعليم العلوم . والتعليم العالي الذي كان شائعاً في مصر القديمة أكثر من شيوعه في أي بلد آخر ، أنجب رجالات عظاماً في شتى ميادين المعرفة واجتذب الرحالة والطلاب الغرباء . وقد تجلّى أثر الثقافة المصرية خاصة لدى العبرانيين والفينيقيين واليونان .

الفصل الثالث

التربيـــة اليونانيّـــة

تباين التربية اليونانية التربية الشرقية مباينة تامة . فعلى حين نرى أن روح المحافظة والجمود والحد من حرية الفرد هي التي تميز التربية الشرقية ، نرى أن روح التجديد والابتكار وروح الحرية الفردية ، هي التي تميز التربية اليونانيه . فاليونان قد فسحوا المجال واسعاً لنمو الشخصية الفردية في جميع مظاهرها السياسية منها والخلقية والعلمية والفنية ، وجعلوا غاية التربية لديهم أن يصل الانسان إلى الحياة السعيدة الجميلة . فكان التكوين الروحي للفرد موضع عنايتهم وتكامله النفسي او تحقيق الانسجام بين كماله الروحي وكماله الجسدي المثل الاعلى لهم .

آ ـ التربية الاثينية والتربية الاسبارطية :

الا ان علينا الا نطلق هذا الحكم دون تقييد . فالتربية اليونانية لم تكن واحدة في شتى العصور ، ولم تأخذ شكلاً واحداً في مختلف البلدان . ونحن حين نصف التربية اليونانية بأنها تربية حرة ، لا ننسى ان هذا الوصف ينطبق على

التّربية في اثينا اكثر من انطباقه على التّربية في اسبارطة . ففي اثينا كانت العناية موجهة إلى الروح والجسد معاً مع شيء من الرجحان للثقافة الروحية . اذ كان الجمهور الاثيني يتذوق الكلام والخطابة وفن القول إلى حد المبالغة احياناً ، ويبلغ من تذوقه له أن يظهر بينه من يسيء استثمار هذا التذوق ، كما فعل السوفسطائيون .

أما في اسبارطة فكان يضحى بالتّربية الروحية في سبيل التّربية الجسدية ، وكانت القوة الجسدية والقدرة الحربية هي الخصال المفضلة لدى الاسبارطيين الذين جعلوا هدفهم الاوحد تكوين ابطال وجنود . فكانت نتيجة هذه التّربية لديهم جهلا وغلظة في الطباع ، وان ساعدت على خلق الشجاعة والبسالة والتقشف .

ب – مدارس اثينا :

وضع المشرع الاثيني « صولون » تمارين الجسد وتمارين الروح في مرتبة واحدة ، وقرر ان على الأطفال قبل كل شيء أن يتعلموا السباحة والقراءة .

ويبدو أن التّربية الجسدية كانت موضع العناية في أول عهود الجمهورية الاثينية : ففي حين كانت مدارس النحو ومدارس الموسيقى حرة ينظمها الافراد كما يشاءون ، كانت الدولة تتدخل في توجيه مدارس الرياضة ، وكان رئيس الرياضة ينتخب كل سنة من قبل مجلس الشعب . الاّ ان التّربية الاثينية ما لبثت بعد ذلك حتى غدت تربية أميل الى الثقافة الفكرية الادبية ، ولا سيما حوالي القرن السادس ق . م .

كان الفتى الاثيني يبقى حتى سن السادسة أو السابعة تحت رعاية مرضعة أو رقيبة . وفي السابعة كان يكلف خادم (بيداغوغ – قائد اولاد) بمراقبته ،

فكان يختلف معه الى مدرسة النحو والرياضة (أو البالسترا Palestra وهي مدرسة الرياضة للاطفال) .

وكان اليوم لدى اليونان يبدأ مبكراً منذ طلوع الشمس ، وتعطله بين العاشرة والحادية عشرة أعمال السوق العام . وكانت ساعات الدراسة ست ساعات ، كما كانت هنالك أيام عطل واعياد .

١ ــ **النحو** : وكان مدرس النحو يلقي دروسه في الشوارع والساحات العامة يعلم فيها القراءة والكتابة والميثولوجيا . وكانت أشعار «هوميروس» هي الكتاب المقدم في القراءة ، اذ كانت الالياذة والاوديسة توراة اليونان ، يحفظون كثيراً من مقاطعها ويستظهرون غير قليل من أبوابها . ولم يكن اليوناني بوجه العموم ، يتعلم لغة غير لغته . الا أنه كان يتقن هذه اللغة اتقاناً تاماً ، ويعنى في تعلمها باللفظ ومخارج الحروف خاصة ، وما كان أحدهم يصل الى سلامة النطق وتقدير حروف المد الا بعد تمرين طويل للاذن ولاعضاء الصوت ، يرعاه من يدعى بالمجود Phonacus .

أما الكتابة فكانت تعلم بعناية فائقة ايضاً ، وكان الطلاب يقدمون الموضوعات الانشائية والتمرينات يصلحها لهم المعلمون . ويتصل بالكتابة علم العدد أو الحساب . ونرى من المحاورات الافلاطونية كيف كانت المسائل الرياضية تشغل ذهن الشبيبة الاثينية الى حد كبير . وكانت اكثر العمليات الحسابية الصعبة تحل لديهم بطرق هندسية . وقد بلغ اليونان في تعليمهم للحساب مبلغاً هائلاً من التقدم ، فكانت لديهم طريقة كاملة للعد بالاصابع ، تستخدم العد حتى العدد عشرة آلاف .

٢ ــ **الرياضة البدنية** : اما تعليم الرياضة فكان يسير موازيا لتعليم النحو . فبعد ان يجاوز الطفل الرابعة عشرة كان عليه ان يتدرب على شؤون البطولة . وكانت العناية بها قوية ، حتى أن المغالين في أمر الرياضة والبطولة اليوم يتخذون

الحماسة التي كان يقبل بها اليونان على العاب البطولة ذريعة لهم . ولا شك أن اليونان قد استطاعوا ، عن طريق هذه العناية المشتركة بالجسم والروح ، ان يصبحوا اجمل الشعوب خلقاً وأقواها مواهب . الآن لنا ان نتساءل مع ذلك فيما اذا كانت الشعوب الحديثة اليوم تقتدي في بطولتها باليونان حقاً ، أم انها في واقع الأمر تتخذ الرومان قدوة وتتبنى ما ساد في أواخر عهد الامبراطورية الرومانية من أنواع البطولات الفظة التي كانت تجري في حلبة اللعب Circus . ذلك ان اليونان ، على عنايتهم بالتربية الجسدية والبطولة ، لم يكونوا يتخذون البطولة مهنة ، شأن الرومان ، بل كانوا ينظرون نظرة ازدراء لمن يجعل هدفه في الحياة ان يكون منازلاً ظافراً .

٣ – **الموسيقى** : بعد ذلك كان يأتي تعليم الموسيقى . فكما كانت الرياضة تهدف الى تحقيق الانسجام بين قوى الجسد ، كانت الموسيقى تعلم لتحقيق الانسجام والنظام في النفس . وكان استاذ الموسيقى أو الـ « Cithariste » اي معلم العزف على الـ Cithare يدرب طلابه على الغناء ، ثم على العزف على الرباب Lyre والسيتار Cithare (شكل من أشكال الرباب) .

وكان الاثينيون يحلون الموسيقى المحل الاول . وقد أجمع مفكروهم على ان الايقاع والاتساق الموسيقي ينقلان الى النفوس حب النظام ويعلمان الرقة في الطباع والحواس ويرهفان الشهوات ويهدئان الاهواء . ولم تكن الموسيقى في نظرهم رياضة للاذن والصوت فحسب ، بل كانت قبل هذا وذاك رياضة للروح واساس كل حياة عالية . فبها وبالشعر تتعشق الروح الفضيلة وتستلهم الشجاعة . وباللحن والنغم يكتسب الانسان رهافة في فكره يستطيع بها أن يحل المسائل الدقيقة والمشكلات المختلفة عن طريق الذوق السليم بدلاً من المحاكمات العقلية الجامدة .

وفي وسعنا ان ندرك مبلغ عنايتهم باللحن ، عن طريق النصوص الكثيرة التي نجدها لافلاطون ولغير افلاطون . فهو في جمهوريته مثلاً يرى « ان الايقاع

واللحن يسلكان سبيلهما في خفايا الروح فيستحوذان عليها ، يحملان اليها في حركاتهما الرشاقة والظرف ... وان من ربى ذاته الداخلية هذه التربية الحقة استطاع ان يدرك بنظر ثاقب اخطاء الطبيعة والفن وثغراتهما ، واستطاع بذوقه السليم ... ان يتلقى الخير في روحه وان يغدو شريفاً خيراً وان يبغض الشر منذ أيام شبابه ، **وقبل ان يصبح قادراً على ادراك سبب بغضه له .** »

بل نحن ندرك في وضوح اكبر ، مبلغ الاهمية التي كان اليونان يعلقونها على الموسيقى اذا نحن ذكرنا كيف انهم كانوا يبعدون القيثارة Flute ويعدونها آلة ميوعة وفساد ، ويقربون الرباب ويعدونها أساس كل حكمة حقة وكل تخلق صحيح . أضف الى ذلك ما كان للموسيقى من شأن في حياتهم الواقعية . فكانت القوانين تشرع وهي تغنى وكان على المواطن اذا أراد أن يقوم بفروضه الدينية حق القيام ان يعرف الغناء . وكانوا يعدون من لا يعرف التمييز بين الاصوات والمدرجات واقسام الاصوات جاهلاً كأشد ما يكون الجهل .

جـ — مدارس الخطابة والفلسفة :

رأينا ان النحو والرياضة والموسيقى كانت هي العناصر التي يتألف منها التعليم في اثينا . بيد ان هذا التعليم كان مقصوراً على المواطنين الاثرياء . أما الفقراء فكانوا كما أراد لهم « صولون » لا يتعلمون الا القراءة والسباحة ومهنة من المهن . وكان هذا البون بين الاثرياء والفقراء يبدو أوضح ايضاً فيما يتصل بنوع آخر من التعليم ، شاع فيما بعد ، هو الخطابة والفلسفة .

اما فيما يتعلق بالخطابة فكلنا يعلم ما كانت عليه تلك الدروس في الادب ، التي كان السوفسطائيون يلقونها على الفتيان في كل مكان : في المنتديات وملاعب الرياضة والساحات العامة ، يعلمونهم عن طريقها بلاغة القول . فلقد كان هؤلاء السوفسطائيون معلمين جوالين ، ينتقلون بين البلدان ، ويبدأون في كل منها

بسلسلة من الدروس يتقاضون عليها اجراً ثميناً ، بها يعلمون الناشئة مهارة الحديث والقدرة على التحدث في أي موضوع كان ، والدفاع عن الحق والباطل على حد سواء . فهم لم يكونوا يؤمنون بالحقيقة لاعتقادهم بأنها نسبية ، وان الانسان مقياسها ، لانه « مقياس كل شيء » على حد تعبير كبير لهم هو « بروتاغوراس Protagoras » . ولهذا كانت خير تربية ان يربى الفتى على قوة المنطق والحجة وان ينشأ على مقارعة الخصوم ويدرب على سبل الاقناع ، فبمثل تلك التربية يصل الى ما يريد ويصبح قادراً على تسخير الحقائق لفائدته .

سقراط (٤٦٩ ـ ٣٩٩ ق م)

جاء بعد السوفسطائيين عدد من الفلاسفة على رأسهم « سقراط » . وقد اراد بتعاليمه أن يصلح ما افسدوه وان يعيد الى العقول ثقتها بالحقيقة والمعرفة وايمانها بالفضيلة والخير . وآمن ان الفضيلة لا تكون الا بالعلم ، فجعل هدفه الاول أن يهدي الى الفضيلة عن طريق العلم والمعرفة . من اجل هذا عزف عن الفلسفة الطبيعية التي كان يعنى بها من قبله ، ولاسيما الفلاسفة الطبيعيون (من امثال طاليس ، وأنكسمندريس ، وأنا كزيمان Anaximène وكزينوفان Xénophane) . وأيقن ان البحث في اصول الكون ومحاولة رده الى الماء او الهواء أو التراب أو النار أو غير تلك ، كما فعل هؤلاء الفلاسفة ، بحث عقيم بل زندقة وتطاول على عمل الآلهة . واراد ان يستبدل بهذا البحث النظر في الانسان، وان يجعل الفلسفة منحصرة في دائرة الاخلاق باعتبارها اهم ما يهم الانسان . ولهذا قال شيشرون مقالته المشهورة « ان سقراط انزل الفلسفة من السماء الى الأرض » اي أنه حول النظر من الفلك والعناصر الى النفس البشرية . وتدور الاخلاق عند سقراط حول محور واحد هو ماهية نفس الانسان . وكان السوفسطائيون يذهبون الى ان الطبيعة الانسانية شهوة وهوى ، وان القوانين انما وضعها المشرعون لقهر الطبيعة وان هذه القوانين متغيرة بتغير العرف والظروف ، فهي من هذه الناحية نسبية غير واجبة الاحترام لذاتها ، ومن حق

الرجل القوي بالعصبية أو بالمال او بالبأس او بالدهاء او بالجدل ، ان يستخف بها وان ينسخها ويتمشى مع الطبيعة .

اما سقراط فقد رأى على العكس من ذلك ان الانسان روح وعقل يسيطر على الحس ويعقله ، وان القوانين العادلة صادرة عن العقل ومطابقة للطبيعة الحقة ، وهي صورة من قوانين غير مكتوبة رسمها الآلهة في قلوب البشر . فمن يحترم هذه القوانين العادلة يحترم العقل والنظام الالهي . وقد يحتال بعضهم في مخالفة هذه القوانين بحيث لا يناله أذى في هذه الدنيا . ولكنه سينال قصاصه العادل لا محالة في حياة أخرى . والانسان يريد الخير دائماً ويهرب من الشر بالضرورة: فمن تبين ماهيته وعرف خيره بما هو انسان اراد ذلك الخير حتما. اما الشهواني فرجل جهل نفسه وخيره، ولا يعقل انه يرتكب الشر عمداً . وعلى ذلك فالفضيلة في نظر سقراط علم ، كما ان الرذيلة جهل . ومن هنا نتبين مبلغ ايمان سقراط بالعقل ، وحرصه على المعرفة في سبيل الوصول الى الفضيلة .

لذا قضى حياته في التعليم وفي تلقين المعرفة ، وكان مختلفاً عن غيره من المفكرين في انه لم يسجل افكاره وانظاره في كتب او فيما يشبه الكتب من الرسائل ، وانما هي افكار وانظار كانت تعرض له في الطريق حيث يلقى الناس يحاورهم ويناقشهم فيما كان يرى من المسائل التي اثارها « السوفسطائيون » وغير « السوفسطائيين » من الشعراء والكتاب والساسة . وكان يغشى الساحات العامة والاماكن والاسواق ، ويناقش السوقة والسادة ، يناقش الرؤساء كما يناقش البنائين ، ويناقش « بركليس » كما يناقش صاحب حانوت . وكان يكثر من السؤال دائماً وفي كل مكان ، كيما يُكره كل انسان على ان يرى افكاره في وضوح . وبلغ من ولوعه بالمناقشة والسؤال انه كان يقول مبتسما ، عندما يستسلم احياناً الى التفكير في شؤون الحياة الأخرى ، انه يتمنى لو يتاح له ان يتابع في الدار الآخرة العادات التي يجري عليها في اثينا ، فيسأل ايضاً اشباح كبار الاموات . وبكلمة موجزة كان السؤال لدى سقراط فناً والمحاورة

منهجاً . ولعله لم يستخدم ابداً طريقة التعليم المباشر والالقاء . بل كان يتوجه الى مخاطبه يطلب منه ان يعرض افكاره ، ثم ينهال عليه بأسئلته الدقيقة الى ان يكرهه على الاعتراف بالحقيقة التي يريدها ، أو يدعه تائهاً في طريق لا يعرف الخلاص منها ، كيما يكشف له بعد ذلك عن خطئه ويستمتع بما يناله من ارتباك وإرتاج . كل ذلك بفن في التحليل بديع ، ودقة في المحاكمة مغرقة ، وبساطة في اللغة تامة ، وامثلة مستقاة من الحياة الواقعية لا تعسف فيها ولا عنت .

التهكم السقراطي :

وكيما ندرك هذه الطريقة السقراطية إدراكاً واضحاً نميز فيها بين جانبين ، اذ كان سقراط يسلك سبيلين في البحث ويهدف الى غايتين : فهو في حال كان يهدف الى محاربة الخطأ ودحض الآراء الخاطئة ، فيلجأ الى ما دعي باسم التهكم السقراطي : يلقي السؤال وكأنه راغب حقاً في التزود من العلم ، جاهل بالجواب (وهذا ما يعرف بتجاهل العارف) ، فاذا ما اجيب جواباً خاطئاً ، لم ينكره ولم يعترض ، بل تظاهر بالموافقة على أفكار خصمه وآرائه كيما يضطره بأسئلته الماهرة المسترقة ، ان يقول جميع رأيه ، وينشر ، ان صح التعبير ، كل مدى حماقته ويقوده بالتالي الى نتائج متناقضة ، مخالفة للمنطق والعقل ، يفقد معها المحدث قدرته ، فيرتج عليه ويفحم ويعترف بخطئه .

وفي وسعنا ان نتبين طريقة التهكم هذه اذا نحن اوردنا النص التالي ، نقلا عن كزينوفون في مذكراته عن سقراط :

« حكم الطغاة الثلاثون بالقتل على عدد كبير من المواطنين الممتازين ، وأكرهوا آخرين على مؤازرتهم في جورهم هذا . فقال سقراط ذات يوم : اني لأعجب لحال الراعي الذي يذبح فريقاً من قطعانه ويدع الاخرى عجافاً ، ولا يقرمع ذلك بأنه راع سيء . بيد ان عجبي اشد لحال من يتولى رئاسة

مواطنيه فيودي بفريق منهم ويفسد ضمائر الفريق الآخر . ثم لا يستحي من سلوكه ولا يقر بأنه حاكم سيء .

سمع الطغاة هذا القول فاحضر اثنان منهم (وهما كريتياس وشاركليس) سقراط واطلعاه على القانون ومنعاه من التحدث الى الشبيبة فسألهم سقراط عند ذلك عما اذا كان من حقه ان يطرح عليهم بعض الاسئلة يستوضح بها ما غمض من امر هذا المنع . ولما اجاباه بالايجاب بادر قائلا : انا مستعد للخضوع للقوانين ولكني اود ، رغبة في الا أنتهك حرمتها جاهلا ، ان اعلم منكما بوضوح فيما اذا كنتما تمنعان فن القول لاعتقادكما بأنه من الاشياء الخيرة ام لاعتقادكما بأنه من الاشياء الشريرة . فان كانت الاولى ، نتج عن ذلك ان على الانسان منذ اليوم ان يمتنع عن القول الطيب ، وان كانت الثانية فالنتيجة الواضحة ان يحاول قول الخير . عندها ثارت ثائرة « شاركليس » وقال : ما دمت لا تصغي الى ما نقول ، فنحن نمنعك من اي حديث مع الشبيبة ، ولعل من الاسهل عليك ان تفهم الآن هذا المنع — فيجيب سقراط : كيما تتضح الامور اذا حدت عما أؤمر ارجو ان تبينا لي السن التي اذا لم يجاوزها المرء دعي شاباً .

— يظل الانسان شاباً ما دام لا يحق له ان يدخل مجلس الشيوخ اذ لا يكون اذ ذاك قد بلغ الرشد الكافي ، ولهذا فعليك الا تحدث من كان دون الثلاثين .

— ولكن هل يحق لي ان اسأل بائعاً دون الثلاثين : بكم تبيع هذا ؟

— نعم يحق لك مثل هذا السؤال ، الا ان من عادتك ان تطرح مثل هذه الاسئلة حول كثير من الاشياء التي تعلمها حق العلم ، وهذا ما نمنعك عنه .

— عليّ اذن ألا أجيب فتى يسألني ، اين دار شاركليس ، او ايــن كريتياس ؟ — فيجيب شاركليس : لا ، في وسعك ان تجيب على مثل هذا السؤال . — ثم يختم الحديث كريتياس ، فيقول : ولكن ينبغي ان لا يغرب عن بالك ان عليك الا تعكر بأسئلتك صفو الحذائين والصفارين واصحاب الحرف الاخرى فأغلب الظن انهم قد سئموا تطفلك على كل ما يعرض . فيجيب سقراط :

عليّ ايضاً دون شك ، ان اتخلى عما كنت اجنيه من مهنهم من نتائج تتصل بالعدالة والتقوى وسائر الفضائل » .

التوليد السقراطي او فن توليد الافكار :

اما الجانب الثاني من الطريقة السقراطية فكان يقوم على طريقة مشابهة لهذه. اذ كان سقراط يؤمن ان الفكر البشري قويم بطبعه قادر على ان يكتشف بعض الحقائق من تلقاء ذاته ، اذا عرفنا كيف نقوده وننبهه . لهذا كان يلجأ الى ما لدى المتحدث من عفوية ، ويسير به رويداً رويداً ، خطوة فخطوة ، الى الرأي الذي يود ان يلقيه له . على انه لم يكن يستخدم هذه الطريقة على اية حال ، الا للبحث عن حقائق يمكن ان توحى عن طريق الحدس الحسي او العقلي او ان تحدد باستقراء طبيعي ، أعني للبحث عن حقائق نفسية وخلقية ودينية .

وقد كان سقراط يردد ان امه قابلة تولد النساء وتشهد مخاض الاولاد ، وأنه يود في مقابل ذلك أن يولد النفوس ويشهد مخاض الافكار . ومحاورات أفلاطون وكتب « كزينوفون Xénophon » حافلة بأمثلة عن طريقة التوليد هذه . ومن أوضح هذه الامثلة ما نجده في محاورة « مينون Ménon » :

إذ يطلب سقراط من محدثه « مينون » أن يسوق اليه عبداً من عبيده ، ليبين له كيف ان المعرفة موجودة لدى هذا العبد كما هي موجودة لدى كل انسان ، ولكنها في حاجة الى أن تولد وتستنبط . فيأتي له « مينون » بأحد العبيد ويجري بين هذا العبد وبين سقراط الحوار التالي :

سقراط : قل لي يا بني ، هل تعرف ان هذا سطح مربع (ويريه مربعاً) ؟

العبد : أعرف ذلك .

سقراط : أليس السطح المربع هو السطح ذا الاضلاع الاربعة المتساوية ، كما ترى ؟

العبد : نعم

سقراط : أو ليست خطوطه المسحوبة من وسطه (اقطاره) متساوية ايضاً ؟

العبد : دون شك .

سقراط : لو كان طول هذا الضلع قدمين وطول هذا الضلع الآخر قدماً واحداً ، أليس من الصحيح أن مساحة المربع تكون اذ ذاك قدمين في قدم واحد ؟

العبد : نعم

سقراط : ولكن لما كان طول هذا الضلع الآخر أيضاً قدمين ، أفلا يكون سطح المربع اثنين في اثنين

العبد : أجل انه يصبح كذلك

سقراط : كم حاصل ضرب قدمين في قدمين ؟

العبد : أربعة .

وهنا يتوجه سقراط الى محاوره « مينون » ويقول له : هكذا ترى يا«مينون» أنني لم أعلمه شيئاً من هذا كله وأنني لا أعدو أن أسأله .

أفلاطون (٤٢٩ — ٣٤٧ ق . م)

تتلمذ أفلاطون في فترات متعاقبة من حياته على كل من اقراطيلوس Cratyle وهرقليطس Héraclite وسقراط واقليدس الميغاري الذي كشف له عن بارمنيدس Parménide » وعن الفيثاغوريين الذين كان لانظارهم الرياضية اثر ولا شك في تطور فكره وتغذيته . وفي المدة التي تبدأ من سنة ٣٥٥ ق. م وتنتهي في اواخر ايامه سنة ٣٤٧ ق. م. علم أفلاطون في الاكاديمية التي اشتراها

له صديق وظلت قروناً طوالا من الزمان ملكاً للمدرسة الافلاطونية . وقد تأثر أفلاطون بكل هؤلاء الاساتذة ، وأخذ عنهم الشيء الكثير ، فاتسع نطاق الفلسفة لديه وتعددت جوانبها ، فلم تعد معه تبحث في الكون الطبيعي وحده ، كما فعل الفلاسفة الطبيعيون ، او في الانسان وحده ، كما فعل سقراط ، وانما اصبحت تبحث في الكون وفي الانسان وفي غيرهما من المسائل .

أما افكاره في التربية فنقع عليها بوجه خاص في « الجمهورية » وفي كتاب « القوانين » وان كنا نقع عليها ايضاً مبثوثة في ثنايا كتبه الاخرى .

جمهوريته :

يصف « روسو » جمهورية أفلاطون بأنها أجمل ما كتب في التربية . ولا شك ان حكم روسو هذا لا يخلو من مغالاة . نعم ان الجمهورية تحتوي بعض الآراء التربوية الجميلة وبعض النصائح العملية الرشيدة . الا انها في جملتها ليست الا « طوبياء Utopie » من نسج الخيال ، او مدينة فاضلة ، ومزيجاً من البدع والاوهام . فالفرد فيها والاسرة مسخران للدولة ، والمرأة مشابهة للرجل تمام المشابهة ، الى حد انها تخضع للتمرينات الرياضية التي يخضع لها . أما الاطفال فلا يعلمون أباهم ولا امهم — اذ يوكل امرهم الى مرضعات عامة — وهناك ، في ذلك المعهد العام المشترك ، تمنع أي أم ان ترى سلالتها .

١ — تربية المحاربين والحكام :

يقسم افلاطون المجتمع الى طبقات ثلاث : طبقة الفلاحين والصناع ، وطبقة المحاربين ، وطبقة الحكام .

أما الفلاحون والصناع فمحرومون في جمهوريته من كل تربية ، وحسبهم ان يتعلموا مهنة من المهن . ذلك ان افلاطون ارستقراطي في نظرته السياسية ،

يحقر الشعب (ذلك الحيوان القوي العصي) . ولعل ذلك راجع الى نشأته الارستقراطية . فعلى حين كان أستاذه سقراط من اسرة من الصناع ، وكان هو نفسه من هؤلاء الصناع في شبابه ، كان افلاطون من سلالة كوردوس Cordus وسولون Solon فكان رجلاً نبيلاً يزدري الخلطة مع جمهور ماجن مستهتر .

على ان افلاطون مع ذلك ، لا يقيم بين هذه الطبقات الثلاث حواجز لا يمكن تجاوزها ، بل يرى على عكس هذا ، انه اذا أظهر طفل من الطبقة الدنيا كفاءات ممتازة ينبغي ان يقبل في الطبقة التي فوقها . وبالمثل ، اذا اظهر ابن المحارب او الحاكم قصوراً وعجزاً ، وجب ان يهبط الى طبقة الصناع والفلاحين .

اما الثقافة الواجبة لطبقة المحاربين والحكام ، فيضع افلاطون قواعدها بعناية فائقة . وتشتمل ثقافة المحاربين على جانبين : الموسيقى والرياضة . أما ثقافة الحكام فهي ثقافة فلسفية عالية ، اذ يدرسون جميع العلوم ومعها الميتافيزياء. ذلك ان افلاطون يرى ان رؤساء الدولة ينبغي ان يكونوا علماء وفلاسفة ، لا كهنة ورجال دين كما في الشرق .

٢ — الموسيقى والرياضة :

افلاطون على اهتمامه بالرياضة ، يفضل الموسيقى عليها ، فهو مثالي في تفكيره ، يرى ان المادة ضرب من الرجس والخلط والشوائب ، وان علينا قبل تكوينها ان نكوّن النفس ، لان النفس في نظره هي التي تهب للجسد ، بما لها من فضيلة خاصة ، كل ما يستطيعه من الكمال . لذا ينبغي ان تكون الغاية ، حتى في التمرينات الجسدية، انماء القوى الروحية . وفي هذا يقول : « ان فتياننا سوف يهدفون من وراء التمرينات الجسدية زيادة قوتهم الروحية » .

ومما يقوله في وصف من لا يعنى الا بتدريب جسده : « ان من يعنى

بالرياضة ويأخذ نفسه بالتمارين وبالطعام الكثير ، ويهمل الاهمال كله الموسيقى والفلسفة ، يغدو جسمه باديء ذي بدء قوياً ولا شك ... الا انه اذا اقتصر على هذا ولم يفعل شيئاً آخر ، ولم تكن له صلة بآلهة الشعر ، ولم يهذب نفسه بأي علم وبأي بحث وبأي حديث ، او بكلمة موجزة بأي جانب من جوانب الموسيقى ، او من جوانب التربية الفكرية ، فان روحه تهزل دون ان يشعر ، ويختم على سمعها وبصرها ... فيعيش كما يعيش الحيوان الاعجم في الجهالة والفظاظة محروم الظرف والأدب » .

بيد ان هذا لا يعني ان افلاطون يزدري الصحة والقوة الجسدية ، بل هو ، على عكس ذلك ، يفرض على مواطني جمهوريته ان يكونوا صحيحي البنية ، ويطرد منها كل من يحكم عليهم ضعفهم أو عاهاتهم أن يجروا أذيال حياة ميتة . وحق الحياة في جمهوريته كما في اكثر المجتمعات القديمة ، لا يمنح الا لأصحاء الجسم . أما الهزيلون الناحلون وكل من كان مزاجهم سيء التركيب فأفلاطون وان كان لا يرى قتلهم ، يرى « أن يهملوا ويتركوا يموتون » إذ أن مصلحة الدولة تقضي أن نضحي بكل من تحول حاله الصحية بينه وبين اداء واجباته الدينية .

٣ ــ الدين والفن في التربية :

جعل أفلاطون دور الفن إذاً في التربية دوراً رئيسياً . غير أن الإكبار لأمر الفن لم يمنعه مع ذلك من ان يقسو على بعض صوره ، كالالهية والمأساة والشعر عامة . فلقد رأى ان يبعد الشعراء عن جمهوريته وان يقادوا الى خارج البلاد حيث يودعون بالتجلة والاحترام ، فتصب العطور على رؤوسهم ، وتتوج هاماتهم بالازهار . ولم يقبل افلاطون من الشعر الا ما كان تعبيراً صادقاً عن عادات الانسان الشريف وأقواله ، وما كان اشادة بجلائل الاعمال وتغنياً بكريم الفعال او تمجيداً للآلهة . فهو لنزعته الخلقية المتينة ولمحبته للآلهة الرحماء ،

ينحي على الشعراء باللائمة لانهم ينسبون الى الآلهة مثالب البشر وأهواءهم ، او لأنهم يملأون اخيلة الناس رعباً وفزعاً بما يذكرون من أمر الجحيم وما يعرضون من هول النار وفساد الآلهة المتعطشين لتعذيب النوع البشري . ولقد بين افلاطون، في غير الجمهورية (في كتاب القوانين) كيف يفهم الدين فقرر ان الكتب الدينية التي توضع بين أيدي الأطفال ، ينبغي ان تختار كما يختار حليب المرضع . والله في نظره خير وطيب كله ، يسهر على البشر ويرعاهم ، وعلينا ان نجله بالعدالة والفضيلة لا بالقرابين والحفلات العقيمة .

على ان افلاطون يعوّل في تكوين الأخلاق لدى الناس على الفن اكثر مما يعوّل على العاطفة الدينية . وهو في هذا مخلص للاتجاه العام للتربية الاثينية : فتعشق الآداب ، وتوثيق الصلات مع آلهة الفن ، وممارسة الموسيقى والرقص ، كلها أمور يرى فيها الأثينيون مدخلاً طبيعياً الى الكمال الخلقي . فالتربية الخلقية هي تربية فنية قبل كل شيء ، والروح ترقى الى الخير عن طريق الجمال ، والجميل والخير كلمتان مجتمعتان في لغة اليونان ، قلما تفترقان .

٤ — التربية الفكرية العالية :

التربية الفكرية لطبقة المحاربين ، في جمهورية أفلاطون ، مقصورة على التربية الادبية والجمالية . أما التربية الفكرية لطبقة الحكام فهي تربية علمية وفلسفية ، فوق انها أدبية وجمالية . اذ على من سيكون حاكماً ، بعد أن يتلقى حتى سن العشرين الثقافة العادية ، ان يتمرّس بالعلوم المجردة كالرياضيات والهندسة والفلك . وعليه بعد هذه الثقافة المجردة ، التي تدوم اثنتي عشرة سنة ، ان يباشر خلال سنوات خمس دراسة الجدل ، أعني الفلسفة ؛ هذه الدراسة التي من شأنها أن تنمي أعلى ملكة لدى الانسان ، أعني ملكة العقل ، وان تعلمه كيف يكشف وراء ظواهر العالم المحسوس ، وهي ظواهر هاربة خادعة ، الحقائق الباقية وماهية الاشياء .

على ان افلاطون لا يقف في تربية الحكام عند هذا الحد ، بل يطلب منهم ، بعد ان يغتذوا بالمحاكمات العقلية ، ان ينغمسوا في الحياة العملية ، فيرسلهم الى الثكنات ويجعلهم يختلفون إلى شتى المناصب المدنية والحربية الى ان يبلغوا سن الخمسين ، فيحق لهم بعد ذلك ان يحملوا عبء الحكم . هكذا نرى ان ليس في وسع الانسان في جمهورية افلاطون ان يرتجل الحكم ارتجالاً .

بيد ان افلاطون لم يستكمل في ثقافته هذه كل ثقافة ، بل ما زالت هنالك فجوتان واسعتان في تربيته الفكرية : فهو اولاً يحذف العلوم الطبيعية تماماً لأنه يرى تمشياً مع مثاليته الصوفية أن الأشياء الحسية الخادعة ليست جديرة بأن تسترعي اهتمام الفكر . وهو ثانياً لا يأبه للتاريخ رغم انه أتى بعد هيرودوت وعاصر توسيديد Thucydide ، ويرجع ذلك دون شك الى احتقاره للتقاليد والماضي .

القوانين :

كتب افلاطون كتاب القوانين في شيخوخته . لذا هجر فيه الروح الخيالية التي تخيم على جمهوريته وخفف من غلوائه الماضية . ففيه يرجع فيلسوفنا الى الارض بعد طول تحليقه في السماء ، ويحاول الاقتراب من واقع الانسانية . لهذا يعزف عن التمييز بين الطبقات الاجتماعية ويضع مبادىء عملية ودقيقة ، تطبق على جميع الاطفال على حد سواء . (انظر بوجه خاص الكتاب السابع من القوانين) .

وتتجلى هذه الروح الواقعية الجديدة في تعريفه للتربية وغايتها ، اذ يقرر (ان التربية الحسنة هي تلك التي تهب للجسد وللنفس كل ما يمكنهما من جمال وكمال) .

اما فيما يتصل بالطرق التي يريد افلاطون ان يسلكها في سبيل هذه الغاية ، فيبدو انه يحار بين مذهب الجهد ومذهب التشويق ، فهو يقول حيناً (ان التربية

نظام مطاع يقود نفس الطفل عن طريق اللعب ، الى ان تحب ما سيحقق كمالها)، أو يقرر (ان الفكر الحي ينبغي الا يستعبد وهو يتعلم .. والدرس الذي يدخل الى النفس قسراً لا يمكث فيها . فحذار من استخدام القسوة مع الاطفال وليكن هدفك على العكس ان تثقفهم وهم يلعبون) .

وهو في احيان اخرى ينكر ضعف الآباء الذين يحاولون ان يجنبوا ابناءهم كل ألم ونصب فيقول : « انني على اقتناع من ان هذا الحرص على ترنيق أذواق الاطفال هو افسد شيء لهم » .

وبعد ان يقرر افلاطون هذه المبادىء العامة ، يدخل في التفصيل ، فيوصي باستعمال القماط ، ويطري عادة الهدهدة ، والالعاب الطبيعية التي يجدها الطفل من تلقاء ذاته ، والفصل بين الجنسين بعد السنة السادسة . وينصح للفتيان بألعاب الفروسية والقوس والحراب ، وبالصراع الذي يقوي الجسد ، والرقص الذي يهب الرشاقة ، ويرى ان تؤخر القراءة والكتابة حتى سن العاشرة ، على ان تدوما ثلاث سنوات بعدها ...

ولا يتسع المجال لمتابعة فيلسوفنا حتى النهاية . وحسبنا ان نذكر ان الافكار والقواعد التي يقترحها تقرب الاقتراب كله من العادات التي كان يمارسها الاثينيون في زمنه . فلئن كان كتاب الجمهورية مؤلفاً من نسج الخيال المحض ، فكتاب القوانين ليس الا شرحاً للواقع وحاشية عليه . سوى اننا نعثر فيه على ضالة افلاطون الوحيدة وطابعه الروحي الاول ، نعني العناية الدائمة بالاخلاق ونشدان القيم الخلقية السامية .

القيمة العامة للتربية الافلاطونية :

نقع اذاً على الآراء الخاصة بأفلاطون في مجال التربية في كتاب «الجمهورية» لا في كتاب « القوانين » .

وكتاب « الجمهورية » كتاب غني بالافكار ثري بالآراء التربوية ، من الصعب ان نلقى له تفسيراً واحداً وان نستخرج منه اتجاهاً عاماً في التربية بيّناً واضحاً . بل هو كتاب كثير الاوجه لقي من الشراح والنقاد شتى التأويلات ، وكان دوماً نهباً مقسماً بين اصحاب الآراء والنظريات يستخدمه كل منهم لتأييد آرائه وتوكيد عقائده .

فالمفكرون وانصار الثقافة تروقهم فيه فكرة الحكام الفلاسفة ، فيقفون عندها ويعدونها جوهر ما في الكتاب . والفنانون يعجبون بما فيه من تقدير للفنون فيحلو لهم ان يعدوه كتاباً في التربية الفنية . ورجال الدين يقفون وقفة طويلة عند آراء افلاطون الدينية وما منحه رجال الدين في جمهوريته من قيمة . بل ان اصحاب المبادىء السياسية انفسهم على اختلاف مذاهبهم يستندون اليه في تأييد عقائدهم واتجاهاتهم . فالدائنون بالديموقراطية ومبادىء السلم يريدون ان يعدوا افلاطون ديمقراطياً في آرائه ، والدائنون بمبادىء الحرب والقوة يتخذونه حجة يدعمون بها آراءهم ...

والحق ، ان أوسع جدال ثار حول جمهورية افلاطون ، كان ذلك الجدال الذي ثار حول النزعة السياسية للتربية الافلاطونية في الجمهورية ، وهل هي تربية انسانية ديمقراطية أم انها تربية تمجد القوة والحرب وتنتصر للديكتاتورية .

ففريق يرى ان الفكرة الرائدة التي تسيطر على روح كتاب الجمهورية وتوجه ما فيه من آراء هي فكرة الحرب ، وان ما فيه من قواعد تربوية وآراء تنظيمية قائم كله على فكرة التهيئة الحربية وضرورتها . اذ يقرر افلاطون ان زيادة السكان في شعب من الشعوب تقتضي مدى حيويا لا يتوافر الا بالاغارة على أراضي البلدان المجاورة . ولما كانت هذه البلدان المجاورة في مثل هذه الحاجة الى الأراضي فالحرب واقعة لا محالة . وبما أن افلاطون يعتقد ان الانتاج الحقيقي في أي مجال لا يكون الا بالاختصاص المهني ، رأى ان تكون طبقة من المحاربين الشجعان ، وضع لها في جمهوريته النظم التربوية الواجبة التي تهيئها للحرب .

ولا يقتصر الاتجاه الديكتاتوري للجمهورية الافلاطونية على فكرة الحرب هذه ، في نظر هذا الفريق ، بل يتعداه الى أمور أخرى : فأفلاطون يقرر أولاً خضوع الفرد للدولة وخضوع طبقة المحاربين والفلاحين خضوعاً مطلقاً لطبقة الحكام . وهو بعد ذلك عرقي النظرة يرى ان خير وسيلة لتأمين النصر في الحروب ان يدرب الاطفال منذ الصغر على شؤون الحرب ، ويؤخذوا الى ساحاتها ليعتادوا القتال ويتعشقوا مرأى الدم . ولما كان من الصعب ان نحصل على عدد كبير من هؤلاء المحاربين الأشداء المتعشقين للقتل ، بالطرق الطبيعية ، كانت خير وسيلة الى تكوينهم العمل على تكوين عرق صاف ، عن طريق الاصطفاء والتصالب بين بني الانسان تصالباً لا يفترق عن تصالب الخيل والكلاب . وبهذا يضرب افلاطون بالعواطف البشرية عرض الحائط ، ويتناسى الروابط الاسرية وتقاليدها . بل لا يقف عند هذا الحد ، ولكنه يرى ان تكوين طبقة من المحاربين الاشداء قد لا تكفي فيه مثل هذه الوسائط وحدها ، ولا بد ان يبقى ثمة اطفال ضعاف عجاف ، لا يبلغون في قواهم الجسدية الحد الأدنى المرسوم لمواطني الجمهورية الجديدة ، جمهورية الحكام الفلاسفة . فمن الواجب ان يقضى عليهم ان كان ضعفهم لا يرجى له شفاء أو أن يتركوا ، على الأقل ، وشأنهم يموتون .

وبقول موجز ، ان ما يقرره هذا الفريق هو ان الآراء التربوية التي نعثر عليها في جمهورية افلاطون آراء ديكتاتورية النزعة ، موجهة كلها نحو التربية الحربية . بل ان بعضهم أراد أن يجد بينها وبين التربية الجرمانية النازية اوجهاً من الشبه (١) .

أما الفريق الثاني فيذهب مذهباً مخالفاً ولا يريد أن يستنتج من هذه الأمور المبثوثة في الجمهورية والمتصلة بالتهيئة الحربية ان روح التربية فيها بأسرها روح الحرب والغلبة ، بل يرى ان الروح العامة للجمهورية روح أميل الى الديمقراطية.

---

(١) The Journal of Education, Febr. 1945 : Plato's Republic and general **Education.**

اذ يقررون ان الغاية النهائية التي يهدف اليها افلاطون من التهيئة الحربيةللمواطنين ومن تكوين « حراس » للجمهورية اشداء،جديرة بأن تقلب معنى هذه التهيئة الحربية . فهو لا يرى ، كما ترى النظم الديكتاتورية ، ان غاية التربية النهائية تكوين البأس والشدة واستكمال القوة واستخدامها والاستمتاع بهذا الاستخدام ، بل يرى ان غاية التربية اولاً واخيراً هي رؤية الخير « الذي هو أصل كل حقيقة وفهم » والجمال والمثل الأخرى . وحماة الجمهورية وحراسها لن يحكموا ليستمتعوا بالقوة والغلبة ، بل يحكمون على ضوء هذه الرؤية . وبتعبير اوضح ، يظل بين افلاطون وبين اصحاب الآراء الديكتاتورية فرق هائل ، وهو اختلافه عنهم في هدف الدولة والغاية المصنوعة لها ، وهدف الفرد والمهمة المخلوق لأجلها (١) .

ولا نريد نحن ان نشترك في هذا الجدل ، وما هدفنا منه إلا أن نؤكد تلك الحقيقة التي أشرنا إليها ، وهي ان جمهورية افلاطون كتاب يحمل شتى التأويلات المذهبية وان فيه مفارقات ، وعلينا اذا اردنا ان نفهم هذا الكتاب فهماً حيادياً مذهبياً أن ندرك الحقائق الآتية وان نتخذها نقاط استناد لفهم ما فيه :

١ — ليست الفكرة الشاغلة لأفلاطون في جمهوريته هي فكرة العدالة ، كما يظن غالباً ، وانما الفكرة الشاغلة له هي الفوضى وفقدان الانسجام والوحدة في الدولة .

٢ — وهذا الاهتمام بأمر الفوضى السائدة في الدولة هو الذي يقوده الى تحليل أسبابها فيجد أن السبب في هذا التدهور هو ذلك التغير المحتوم الذي يحل بجميع اشكال الحكومات بفعل الشهوات الجامحة والرغبة في الترف .

٣ — وبعد أن يبين أفلاطون هذا السبب يحاول ان يبين كيف ان في

---

(١) the Jour. of Ed. 1945 : plato's defended.

وسعنا ان نزيل هذه الفوضى وان نحل محلها جهازاً حكومياً منظماً منسجماً عن طريق التربية التي نكون بها الحكام الفلاسفة .

٤ — ومن هنا ينتقل الى عرض ما يراه من أفكار في سبيل تكوين هذه الحكومة المثالية وحفظها ، وهو هنا لا يحكّم شيئاً آخر غير المنفعة (وهذه نقطة هامة) . لان النافع في نظره هو الشريف والمضر هو الدنيء .

كزينوفون (حوالي ٤٢٧ — ٣٥٥ ق . م)

خضع كزينوفون Xénophon » ، في نظرته التربوية ، لمؤثرات متباينة . غير أن سقراط كان أقوى من أثر فيه . ومعظم كتبه التي كتبها كانت تقريرا لآراء استاذه سقراط او من وحيه على الاقل . ومما يحكيه « ديوجين لاثيرتيوس Diogène Laertius » حول منشأ هذه الصلة بين « كزينوفون » واستاذه ، ان سقراط لقي « كزينوفون » في طريقه ذات يوم ، فمنع عنه المرور بعصاه وسأله أين السوق ، فأجابه كزينوفون ؛ ولكن سقراط عاد فسأله أين يتعلم الناس الفضيلة . فأطرق كزينوفون حائراً ، فقال سقراط عند ذلك : « اتبعني اعلمك » . ومنذ ذلك الحين عده سقراط من بين تلاميذه وأصدقائه .

وقد كتب كزينوفون كتباً في الفلسفة وفي غير الفلسفة ، وأشهر كتبه الفلسفية « مذكرات عن سقراط » و « تدبير المنزل » و « دفاع عن سقراط » « والمائدة » و« هيرون Hiéron » « وتربية قورش » . أما الاربعة الاولى فأكثر ما فيها سرد لحياة سقراط وعرض لمذهبه عرضاً يثوي وراءه اعجاب صادق بالاستاذ ومحبة وعطف اكيد . وقد كان في عرضه لآراء سقراط هذه اقرب إلى الواقع من أفلاطون ، اذ عاد افلاطون هذا بأفكار استاذه إلى السماء من جديد ، بينما ظل كزينوفون أدنى إلى الأرض . حتى ليمكننا أن نقول ان أفلاطون يبدأ من سقراط ليسمو منه إلى المثل الأعلى ، أما كزينوفون فقد كان

مثله الأعلى سقراط ذاته . لهذا نراه يحرص على أن يعرض لنا كل دقائق حياة استاذه وكل الخطوط الناعمة لفكره . فيحدثنا عن تقاطيع وجهه وملامح صورته ، كما يحدثنا عن مفاصل فكره ، فنرى محياه الباسم الذي يفيض منه ، رغم قبحه ، كثير من الصفاء والذوق السليم ، حتى لنرى سقراط حياً ، سقراط الانسان لا سقراط الفيلسوف فقط ، يحيا ويتحدث ، ويعلم قبل كل شيء ، ولا يثنيه عن تعليمه أي عائق .

أما الآراء التربوية الخاصة بكزينوفون فنعثر عليها واضحة في كتاب « تدبير المنزل » و « تربية قورش » .

١ — تدبير المنزل :

كتاب (تدبير المنزل) سلسلة من المحاورات ، لسقراط فيها أيضاً المحل الأول . وفي وسعنا أن نقسمه إلى قسمين : في القسم الأول يتحدث سقراط إلى « أقريطوبول Critobule » حول مبادىء الاقتصاد والسياسة المنزلية ، ويعرف الاقتصاد بأنه فن تدبير المنزل . بيد انه لا يقصر معنى « المنزل » على بيت السكنى ، بل يقرر أن المنزل يشتمل على كل ما يملكه الانسان خارج مسكنه وداخله . ثم يبدأ كزينوفون ببيان المبادىء العامة التي ينبغي على رب البيت اتباعها كيما يكون مقتصداً ، وعلى رأسها حب النظام في جميع صوره . ويرى ألاّ يحتوي البيت او رب البيت على شيء عديم المنفعة : فلا أهواء تستعبد القلب ، ولا خليلات تهدد سلامة الجسد والنفس معاً ، ولا أموال لا يعرف صاحبها ما عساه فاعل بها . ولا سبيل إلى تحقيق هذه المبادىء في نظر كزينوفون الاّ اذا عاضدت فيها المرأة الرجل ، اذ هي شريكته الطبيعية في تدبير المنزل . ولهذا يعنى كزينوفون في القسم الثاني من الكتاب بالتحدث عن المرأة وعن التربية الواجبة لها .

وتقوم المحاورة في هذا القسم بين سقراط وايشوماخوس Ischomachus

الملقب بالجميل الخيّر . ولعل هذا القسم من أجمل ما كتب في القديم عن تربية المرأة . وأول ما يدهشنا في هذه المحاورة هو أن نرى كزينوفون يقيم بين الزوج وزوجه مساواة كاملة . فالمرأة في نظره ليست الأمة الاولى للرجل ، وانما هي شريكته . ومما يقوله « ايشوماخوس » مخاطباً زوجه : « ان هذا البيت لكلينا منذ اليوم ، وكل ما أملك أضعه مشتركاً بيننا كما وضعت أنت كل ما أتيت به » . غير أن هذه المساواة لا تنفي ، في نظر كزينوفون ، تقاسم العمل وتوزيع المهمة ، بل لكل من الزوجين أعماله المحددة تماماً . فللرجل العمل خارج البيت والحياة في الهواء الطلق ، للبذار والزرع وتربية القطعان ورعاية العبيد . وللمرأة العمل داخل البيت ورعاية المؤن وتهيئة الصوف ونسج الألبسة وإطعام الأولاد وتربيتهم .

ومما تجدر ملاحظته بهذا الصدد أن كزينوفون ، حين يبين لكل من المرأة والرجل وظائفه وأعماله ، ويقيم بينهما هذا التعاون المشترك ، لا يرى أن اجتماعهما هذا يستهدف منفعتهما الفردية فقط ، فالمنفعة والفائدة هما أضعف ما يصل بين البشر ، وقلما تثبتان أمام الأهواء ، وقلما تصمدان اذا عصفت بهما رياح منفعة أكبر . لذا يقرر أن لاجتماعهما هذا معنى دينياً وقانونياً سامياً ، ويجعل الروابط بينهما روابط روحية عالية . وعندها تكون الحياة التي تجمعهما حياة سعيدة حقاً ، لا تزعزعها المنافع ولا تفسدها الشيخوخة : يشيخان دون أن يشيخ معهما ما يحمله كل منهما لصاحبه من احترام وعطف ، فينحني الرجل في كثير من الاحترام والاجلال أمام ربة أولاده وربة منزله التي حفظت عهده ورعت ثروته . « ذلك أن الجمال وطيب الخصال ليسا وقفاً على الشباب فقط ، وإنما الفضائل هي التي تعمل على إنمائهما وتقويتهما في عين الرجل » .

هكذا نرى كيف جاوز كزينوفون عصره فيما أتى به من آراء حول تربية المرأة . إذ لم يكن للمرأة الاثينية في الواقع إلاّ مكانة ثانوية جداً . فلم تكن تتعلم القراءة والكتابة إلا في حالات نادرة ، وقلما كانت تتاح لها ممارسة الفنون

والعلوم . ولم تكن فكرة الكرامة الانسانية قد نشأت بعد : فقيمة الرجل بمقدار ما يقدم من خدمات للدولة والمدينة ، أما المرأة فلم تكن تعد جزءاً من المدينة . وبهذا نفهم كيف علا « كزينوفون » فوق العرف السائد ، ونظر إليها نظرة لا تفترق كثيراً عن النظرة الحديثة اليوم .

٢ — تربية قورش :

عرف كزينوفون بين تلاميذ سقراط شاباً اسمه « بروكسين Proxène » كان تلميذاً للسوفسطائي « غورجياس » ومقرباً من « قورش » ابن ملك الفرس داريوس الثاني . فدعاه هذا إلى صحبته والذهاب معه إلى « قورش » . فنالت هذه الدعوة ، بما فيها من وعود مغرية خلابة ، قبول كزينوفون ، فذهب إلى فارس بعد أن استشار سقراط .

وقد يخيل إلى المرء باديء ذي بدء ان كتابه هذا عن « تربية قورش » وصف صادق حقيقي لما شهده هناك . غير أن الواقع غير ذلك . فكزينوفون كما بيّن اكثر الباحثين لم يراع فيه صدق الوصف ، ولم يستند فيه إلى مشاهدات واقعية ، وانما اتخذ قورش ذريعة لعرض ما يريد من آراء استاذه سقراط في التربية ، واتخذ بلاد فارس موطناً لأحلامه يبين عن طريقها ما يريد أن تكون عليه البلاد ، لا ما كانت عليه فارس في الواقع . ولهذا نرى أن هذا الكتاب أشبه بملحمة تعليمية خلقية ، أو بكتاب تربوي ، فيه تلتقي جميع المباديء والنظريات التي دان بها سقراط وكزينوفون ، مكونة كلا منسجماً جذاباً . حتى أن الراهب « فراجييه Fraguier » قد رأى فيه بحق ، كتاباً من طراز كتاب « تيليماك Télémaque » لفينيلون Fénélon الذي وصف فيه رحلته إلى بلاد سالانت Salente وصفاً خيالياً كوصف جميع أصحاب المدن الفاضلة .

على ان كزينوفون تأثر في التربية التي رسمها في هذا الكتاب بالتربية الاسبارطية التي كان ينظر اليها نظرة اكبار . لذا نراه يمجد فيه التربية الحربية

الرتيبة ، ويهمل انواع التربية الأخرى ، فلا تربية منزلية ، ولا حرية فردية ، ولا أثر لأية عناية بالآداب والفنون . إذ ما يكاد الفتى الفارسي ، كما يصفه كزينوفون (أي كما يريد ان يكون الفتيان) يشب عن الطوق حتى يعاد إلى الثكنات حيث يترتب عليه ان يحمل السلاح حتى في الليل . والمدينة كلها ليست الا معسكراً ، والحياة البشرية دفاع حربي دائم .

ويطري الكاتب « مونتيني Montaigne » كزينوفون لقوله بأن الفرس كانوا يعلمون أطفالهم الفضيلة « كما تعلم سائر الشعوب الكتابة » . ولا شك ان مثل هذا القول لا يخلو من قيمة . الا أن ما يراه من أمر تحقيق هذه الغاية وما ينصح به من مدارس وطرق لتعليم العدالة والاعتدال ، يفقد هذا الرأي قيمته هذه . فمما يقرره مثلاً بهذا الصدد ان نحول الخصام الذي يقوم بين الطلاب إلى دعاوى نظامية ، وان نقضي بينهم كما تقضي المحاكم بين الناس ، فندينهم أو نبرئهم. على أنه لا يعدم في هذا المجال رأياً سديداً حين ينصح بدراسة التاريخ لمن يريد ان يكون عادلاً .

أما الاعتدال ، فلعله يفرضه فرضاً على طلابه ، ولا يعلمهم اياه تعليما . فلا يقدم لهم من الطعام الا الخبز ، ومن الشراب الا الماء ، ومن التوابل الا الجرجير .

على ان هذه الخطيئات وهذه الافكار الغريبة التي نقع عليها في هذا الكتاب نغفرها لكزينوفون اذا نحن ذكرنا انه حين خط صورة عن حياة بسيطة معتدلة تقوم على الشجاعة ، كان موقفه في هذا رد فعل على ما كان في حياة اثينا من ترف ونعومة ولين . وكما نصح « روسو » في القرن الثامن عشرة بالعود إلى الطبيعة ، محتجاً بذلك على ما كان شائعاً في عصره من الوان المجون والعادات المتكلفة المصطنعة ، ذهب كزينوفون ، الذي عاصر السوفسطائيين ، إلى التغني بفضائل الفرس الوحشية ، لما شهده من عادات اليونان الفاسدة وما أصيبوا به من آفات الحضارة .

المعلم الأول أرسطو (٣٨٤ – ٣٢٢ ق . م)

كان ارسطو فيلسوفاً غزير المعارف ، محيطاً بشتى المعلومات ، وكان إلى جانب هذا واقعي النظرة ، تجريبي النزعة . لهذا كانت نظرته إلى التربية أعمق واوضح من نظرة استاذه المثالي (افلاطون) . على أن له على استاذه ميزة أخرى، وهي أنه عرف حياة الأسرة ، وذاق حلاوتها واستمتع بمحبة أولاده ، فحق له ان يقرر « ان الآباء يحبون ابناءهم حبهم لقطعة منهم » . نضيف إلى هذا ممارسته لفن التربية مدة ثلاث سنوات كان فيها مربياً للاسكندر الكبير .

هذه العوامل كلها ، إلى جانب عبقريته الخاصة التي لم تضاهها عبقرية أخرى ، جعلت من أرسطو كاتباً تربوياً ثقة خبيرا . غير اننا فقدنا اليوم كتابه الذي كتبه عن التربية والذي حدثنا عنه « ديوجين لائيرتيوس » . فغدونا لا نملك من أفكاره في التربية الا خطوطاً عامة ناقصة وأجزاء مخرومة مبثوثة في كتبه الخلقية والسياسية .

وأهم هذه الخطوط العامة التي رسمها ارسطو للتربية ، ما يراه من ان تقوية الاواصر الاسرية خير للاسرة وللتربية في الوقت نفسه . ولهذا ينقد في كثير من العنف الشيوعية (شيوعية النساء) التي قال بها افلاطون . اذ يرى أن الصداقة ، أو ما نسميه اليوم بالاحسان والاخاء ، هي اساس كل حياة اجتماعية ومبدؤها . ومن شأن الشيوعية ان تضعف الصداقة حين تمددها وتفقدها رصانتها وتماسكها ، كما يفقد العسل الممدد في كمية كبيرة من الماء طعمه وحلاوته . وثمة في نظره شيئان يسهمان اسهاماً جوهرياً في خلق الاهتمام والترابط بين قلوب الناس : الملكية والصداقة . وهو في هذا ينتقض على اخيلة افلاطون واحلامه ، ويؤكد من جديد حقوق الاسرة والفرد .

التربية العامة :

على ان هذا لا يدفع ارسطو ، كما قد توحي به هذه المقدمات ، إلى أن

يترك للاباء امر تربية الاطفال ، بل هو يظل مخلصاً للاتجاهات العامة للتربية القديمة ، فينتصر للتربية العامة المشتركة ، ويطري الاسبارطيين الذين ارادوا ان تكون التربية واحدة لجميع الناس . ومن اقواله في هذا : « لما كانت هنالك غاية وحيدة وواحدة لكل مجتمع مدني ، هي تعليم الفضيلة ، فقد ترتب على ذلك ان التربية ينبغي ان تكون واحدة لجميع اعضاء المجتمع ... وعلى المشرعين ان يهيئوا هذا الامر لكل المواطنين » . فارسطو لا يرى اذاً ان تتدخل الدولة ، كما يريد افلاطون ، منذ ولادة الطفل ، لارضاعه وتعهده ، وانما يرى ان تتدخل بعد سن السابعة فقط لتهذيبه وتنشئته على العادات الفاضلة .

فما هي هذه التربية التي كان ينصح بها ارسطو اذاً للطفل وما هي الموضوعات التي كان يوجه اليها دراسته ؟

مراحل نشوء الطبيعة البشرية :

يرى ارسطو ان الانسان يمر في حياته بأطوار ثلاثة : طور النشأة الجسمية وهو الطور الاول من الطفولة ، وفيه يكون الكائن الانساني جسداً خالصاً تقريباً ؛ ثم طور النفس النزوعية أي نشأة الحساسية والغريزة او الجانب اللاعقلي من النفس ؛ ثم طور نشأة القوى الناطقة او الطور العقلي . ويخلص ارسطو من هذا الى القول بأن من الواجب إذاً أن نجعل التمرينات والدراسات متمشية مع هذه المراتب الثلاث وان تسير التربية على غرار هذا التطور الطبيعي ، فنعنى في كل مرحلة من المراحل بتربية القوة التي تظهر فيها : فنعنى بأمر الجانب النفسي الذي هو مقر النزعات ، قبل الجانب العقلي . الا انه يضيف إلى هذا قيداً هاماً يقول فيه « انه من الواجب الا نهمل العقل عندما نكون معنيين بأمر الحساسية والا نهمل النفس عندما نكون منصرفين إلى الجسد » .

آ ــ التربية الجسمية :

كان ارسطو ابناً لطبيب من اطباء البلاط المقدوني ، وكان هو أيضاً شديد العناية بالعلوم الطبيعية وابحاث التاريخ الطبيعي ، لذا نراه يتعرض للتربية البدنية في كثير من الرضا والقبول .

وتبتدىء هذه التربية لديه قبل ولادة الطفل ، اذ من الواجب ان تتدخل الحكومة في شؤون الزواج ، والا تبيحه الا لمن ترى انهم اصحاء ، برآء من العاهات . ويحرم الزواج المبكر او المتأخر ؛ بل يبين الشروط الجوية الملائمة للزواج كأيام الشتاء ورياح الشمال ، ويوصي بالعناية بالحامل في مرحلة الحمل ويوجب على الحكومة وقايتها وتزويدها بالاحتياطات الطبيعية ، ويقدم كثيراً من الآراء حول الرضاع وتنظيمه وضرورة الاستحمام بالماء البارد وغير تلك من الامور التي يقره عليها اطباء اليوم . اما بعد الولادة فينصح ارسطو للحكومة بأن تعمل للقضاء على الاطفال المشوهين والمرضى (وهو في هذا يعبر عن عادة كانت شائعة لدى الشعب اليوناني ، وهي ان يقذف الاطفال في دن من الخمر فمن اثبت منهم انه جدير بالحياة بقي ومن كان ضعيفاً مات) . وتنتهي التربية الجسمية في سن السادسة تقريباً ، وفيها تشترك الحكومة والاسرة على نحو ما رأينـــا .

ب ــ التربية الفكرية والخلقية :

اما التربية الفكرية فيرى ارسطو ألا تبتدىء قبل الخامسة . الا أن هذا لم يمنعه من أن يقرر ، وفقاً للمبدأ الذي ذكرناه منذ حين ، أن هذه الفترة السابقة على بلوغ هذا السن ينبغي الا يهمل فيها امر العقل تماماً . فالعاب الطفل نفسها ينبغي ان تكون تدرباً على التمرينات العقلية التي سينصرف اليها في سن تالية . هذا إلى جانب ما يراه من ضرورة اقصاء الطفل عن كل العوامـــل المفسدة ، تلك التي تنشأ عن اختلاطه بالعبيد ورؤيته لمشاهد غير خلقية .

ويضع أرسطو ، ككل معاصريه ، بين عناصر الثقافة النحو والرياضة والموسيقى ويضيف اليها الرسم . الا انه يوجه اكبر اهتمامه للموسيقى ، لما لها من مفعول خلقي . فهو يقر ذلك العرف اليوناني الذي كان يرى انه يكفي لاصلاح العادات الخلقية لشعب أو لافسادها ان نحذف من الربابة وتراً أو نضيف اليها وتراً .

ولقد شغلت التربية الخلقية ارسطو كما شغلت افلاطون ، ولهذا يقرر ضرورة تكوين العادات الخلقية منذ الصغر ، في كثير من العناية . ولقد عرض للفضائل البشرية المختلفة في كثير من كتبه الخلقية ، وعالجها بفكر عملي حكيم ، واشاد بالعدالة اشادة تفصح عن عظيم اجلاله للقيم الخلقية فقال : « ان كوكب السماء ونجم الصباح لا يوحيان بما توحي به العدالة من احترام » [1] .

ولا نريد التفصيل في آراء ارسطو الخلقية ونكتفي بنظرة مجملة اليها :

كان غرض ارسطو الأساسي في كتاب الاخلاق ، البحث عن الوسائل التي تتأدى بالانسان إلى الخير والكمال المطلق . اذ رأى ان كمال الانسان وخيره المطلق هو السعادة ، فأخذ يعرف السعادة ، فذكر انها تتحقق بان يقوم الانسان باعماله الخاصة به كاملة . ذلك ان هنالك اموراً تخص الانسان من حيث هو انسان كالتفكير والروية ، وأموراً أخرى يشترك فيها مع غيره كالنمو والاحساس والتغذية ... فسعادته اذاً في ان يتاح له تحقيق شخصيته والقيام بالامور التي تخصه من حيث هو انسان على وجه كامل . والمقصود بالكمال هنا تأديتها وفق الفضيلة . فالسعادة لا تتحقق اذاً الا اذا اتيح للانسان ان يؤدي الاعمال المتعلقة بالتفكير والروية وفقاً للفضيلة . ولكن ما هي الفضيلة ؟ يقسم ارسطو الفضيلة اقساماً تقابل تقسيمه للنفس الانسانية إلى غاذية ونزوعية وناطقة . فيرى ان

---

(١) يذكرنا هذا بقولة « كنت » الشهيرة فيما بعد (ولعله استقاها من أرسطو) : « هنالك شيئان يملآن قلبي حبوراً وجلالا : السماء المزدانة بالكواكب فوق رأسي والقانون الخلقي المنقوش في قلبي » .

النفس الغاذية لا تصدر عنها فضيلة ما . أما النزوعية التي يكون بها الاشتياق والاقبال والادبار فلا يمكن ان تصدر عنها فضيلة الا اذا سارت تحت سيطرة القوة الناطقة التي يكون بها التفكير والتأمل . فاذا سارت وفق هذه السيطرة ، صدرت عنها فضائل النزوع من اغاثة ونجدة وشجاعة ... (وهذا هو النوع الأول من الفضائل عنده) .

أما الناطقة فيصدر عنها نوع ثان من الفضائل هو الفضائل العقلية . ويرى ارسطو ان هذا النوع ارقى من النوع الاول لانه المحقق لنوعية الانسان تمام التحقيق . وهو لا يتاح لجميع الناس وانما هو وقف على الآلهة وعلى من زودوا بقبس سماوي ، وهم الفلاسفة .

التربية وكتاب السياسة :

هذا ومن الخطأ ان نبحث عن الصورة الكاملة للتربية الارسططالية في آرائه النظرية الناقصة المجزوءة التي حواها كتابه في (السياسة) على نحو ما يفعل بعض الباحثين . بل علينا اذا اردنا ان نكون صورة اوضح واصدق ان نضيف اليها ذكرى تلك الدروس الرائعة التي اعطاها في « اللوقيون » (الليسيه) والتي كانت تحوي جميع العلوم تقريباً ، باستثناء العلوم والفنون التي لها طابع آلي عملي . ذلك انه خضع في هذه النقطة الاخيرة لأنواع العرف التي سادت في القديم ، فنظر إلى كل ما ينزع إلى فائدة عملية ومادية نظرة ازدراء ورأى فيه عبودية لا تليق بالانسان الحر . ولذا لم يعرض على سامعيه الا الدراسات الفكرية التي تهدف إلى السمو بالروح وتزويدها بالافكار الرفيعة .

معايب التربية الارسطاطالية والتربية اليونانية عامة :

ولا بد لنا في النهاية أن ندرك ان هذه التربية الارسطاطالية ، على ما فيها من روعة وما توحيه من اعجاب ، يعيبها كما يعيب كل الآراء التربوية التي

قال بها كتاب اليونان عامة ، انها تربية ارستقراطية . والتربية التي كان يحلم بها افلاطون وارسطو محصورة في اقلية ضئيلة ، بل هي ليست ممكنة الا لأن السواد محروم منها . فالعبيد الذين يوكل اليهم تقديم الغذاء لمواطنيهم وتيسير ساعات الفراغ التي يوصي بها ارسطو ، لم يكن لهم أي نصيب من التربية كما لم يكن لهم أي نصيب من الحرية والملك . وقد كان في عصر « بركليس » ، أي في أجمل عصور الجمهورية الاثينية وأوج عزها ، ما يقرب من اربعمائة الف عبد يسيرون في ركاب عشرين الف مواطن حر . هكذا نرى ان علينا اذا أردنا أن نعجب بالتربية اليونانية ، ان نجردها من اطارها وننظر اليها في ذاتها ، متناسين ما في المدن اليونانية من ضيق في التكوين ، وما في النظام الاجتماعي من مفاسد كانت لا تحقق الثقافة لبعض المواطنين الا على حساب العدد الاكبر وعن طريق التمادي في اضطهادهم .

الفصل الرابع

التربية الرومانية

رأينا أن اليونان عرفوا شكلين للتربية متناقضين : التربية الاسبارطية التي كانت تربية حربية ، لا تعنى بالثقافة الفكرية أية عناية ، والتربية الاثينية التي كانت تربية كاملة تقريباً . تحاول ان توفق بين العناية بشأن الجسد والعناية بنمو الفكر ، ويريد الناس فيها « ان يتفلسفوا دون ان يلين جانبهم » على حد تعبير توسيديد Thucydide .

ولقد عرفت روما كذلك هذين الشكلين ، خلال تاريخها ، واتبعتهما واحداً بعد الآخر : فكانت التربية الغالبة لديها في عهد الجمهورية حتى الغزو اليوناني أقرب إلى التربية الاسبارطية . أما في عصر الأباطرة ، فقد سادت التربية الاثينية ، مع نزعة ظاهرة إلى تقديم التربية الادبية والخطابية .

التربية لدى قدماء الرومان :

لم تعرف روما المدارس الا منذ نهاية القرن الثالث قبل الميلاد . اما قبل هذا العهد فلم يعرف الرومان من المعلمين الا آباءهم والطبيعة . فكانت التربية

لديهم تربية جسدية وخلقية فحسب ، او بتعبير أصح حربية وخلقية . فكانوا يعنون ، من جهة ، بالتدريبات المتصلة بساحة الوغى او ساحة « مارس » ويعنون ، من جهة ثانية ، بحفظ الاناشيد الدينية التي كانت تحتوي اسماء للآلهة والآلهات . يضاف إلى هذا دراستهم للالواح الاثني عشرية (المحتوية للقانون الروماني) .

وعن طريق هذه التربية الطبيعية خرج الرجال الاشداء الشجعان الذين عرفوا بوطنية لم يعرف التاريخ مثلها . فـ (روما) هي المدرسة الكبرى للفضائل المدنية والحربية . ولا يعني الرومان ، كما كان يعني الاثنيين ، أن يبحثوا في كمال الجسد والنفس بحثاً فكرياً مجرداً عن الغاية ، بل كان كل شيء لديهم يهدف إلى غاية عملية . والمنفعة عندهم فوق كل اعتبار آخر . اما المثل الاعلى فلا شأن لهم به : فهم يريدون ان يكونوا جنوداً ومواطنين مطيعين قادرين على التضحية . وهم ينكرون الحديث عن الانسان بما هو انسان ، ولا يسيغون سوى الحديث عن المواطن الروماني .

وفي وسعنا ان نرد هذه الفضائل التي كان يتصف بها قدماء الرومان ، والتي كانت فضائل عملية يشينها شيء من الفظاظة ويفسدها ازدراء الامور الفكرية ، إلى اربعة عوامل رئيسية ، متناسين البيئة والعرق :

اولها السلطة المنزلية ، اذ كانت سلطة الاب مطلقة ، وكانت الاطاعة له عمياء . وثانيها دور الام في الاسرة ، اذ كانت المرأة في روما أعظم منزلة منها في اثينا ، وكانت مساوية للرجل تقريباً وحامية الاسرة ومربية الاولاد . ونتبين هذه المنزلة الكبرى التي كانت تشغلها اذا ذكرنا أن كوريولان Coriolan (قائد روماني شهير في القرن الخامس ق . م) بعد ان عزم على الايقاع بوطنه « روما » واخذ الثأر منها ، لم يثنه عن العزم الا دموع امه « فيتوريا Veturie » وزوجه « فولومنيا Volumnie » . وثالث هذه العوامل ما كان للدين من أثر يعزز أثر الاسرة . اذ كان الروماني يعيش محاطاً بالآلهة من كل جانب . فاذا

بلغ الوليد الفطام ، على ما تروي الاساطير الرومانية . أتت الهة لتعلمه الطعام واخرى لتعلمه الشراب ، ورابعة بعد ذلك لتقوده في مشيته وتأخذ بيده . ومثل هذه الاوهام كان من شأنها ان تفرض النظام والحيطة على كل الافعال التي يقوم بها الانسان في حياته اليومية العادية . ورابع هذه العوامل وآخرها ان الطفل الروماني كان يتعلم القراءة في قوانين الالواح الاثني عشر ، وعن طريقها كان يعتاد منذ نعومة اظفاره على ان ينظر إلى القانون نظرته إلى شيء طبيعي مقدس لا تنتهك حرمته .

روما والمدرسة اليونانية :

على ان هذه التقاليد القديمة لم تدم طويلا . فسرعان ما زال عنها صفاؤها حين تأثرت باليونان . اذ استطاعت اليونان المغلوبة ، كما يقول هوراس Horace ان تغلب بدورها الظافر القوي . فدخلت العناية بالآداب والفنون إلى روما حوالي نهاية القرن الثالث قبل المسيح ، وغيرت من التربية القاسية التي كانت سائدة في العصور الاولى ، واخذ الرومان بدورهم بالكلام الجميل ، وشغفوا بالجدل المرهف ، وفتحت المدارس لديهم ، وغدا الفلاسفة ومعلمو الخطابة والبلاغة اساتذة التربية وموجهيها . حتى ان الآباء تركوا العناية بتربية أولادهم ، واسلموهم ، كما كانت تقضي به عادات اثينا ، إلى عبيد ، دون أن يأبهوا لما ينجم عن هؤلاء المربين الجهلاء من مفاسد واخطار .

لماذا لم تعرف روما مربين كبارا :

مما يدهش الباحث ان عصر « اوغسطس » الذي ازدهرت فيه الآداب أيما ازدهار ، لا نقع فيه ، كما نقع في عصر بركليس ، على أي مفكر كبير يحاول ، على غرار افلاطون أو ارسطو ، ان يقدم حول التربية نظرات عامة وان يكتب فيها مؤلفاً ذا بال . ذلك ان الرومان لم يتذوقوا في يوم من الايام العلوم المنزهة

عن الغاية والابحاث التأملية الخالصة ، ولم يتفوقوا الا في مجال العلوم العملية ، كالقانون الذين هم سادته . والتربية ، وان تكن بمعنى من المعاني علماً عملياً ، تستند مع ذلك إلى مبادىء فلسفية ، وإلى معرفة للطبيعة البشرية ، وفكرة نظرية عن الانسان ومصيره . ومثل هذه المسائل لا تهز الرومان ولا تثيرهم ، بل لم يعرض لها شيشرون نفسه الا عابرا ، ومقتفياً فيها آثار افلاطون ، مترجماً افكاره بلغة بديعة رائعة .

أضف إلى ذلك ان الرومان ، فيما يبدو، لم ينظروا ابداً إلى التربية نظرتهم إلى عمل حكومي تقوم به الحكومة . فقانون الالواح الاثني عشر لا يقول شيئاً عن تربية الاطفال . وليست هناك مدارس عامة ولا اساتذة رسميون في زمن كوانتيليان Quintilien . وفي عصر « أوغسطس » نفسه كان لكل استاذ منهجه الخاص . ويقول شيشرون ان اجدادنا لم يريدوا ان تكون ثمة قواعد في تربية الأطفال ثابتة محدودة بالقوانين ، تسن لجميع الناس على حد سواء .

شيشرون : (ولد سنة ١٠٦ ق . م . قتل حوالي سنة ٤٣ ق . م) .

على أننا لا نكاد نقع حتى في مؤلفات شيشرون الضخمة الا على نتف من الأفكار المتصلة بالتربية . ولئن كنا نرى خطيبنا الشهير يصيح : « أية خدمة نقدمها للجمهور اليوم أحسن وأجل من تعليم الشبيبة وتكوينهم» (Ciceron : de la Divination) فانه يكتفي في سبيل هذه الغاية الكبرى بخطب فلسفية جميلة فيها من فصاحة القول والتشدق باللفظ اكثر مما فيها من الجدة والابتكار .

فارون Varron (١١٦ — ١١٧ ق. م)

أما فارون فكاتب لم ينل من ذيوع الصيت ما ناله شيشرون . ولكنه مع ذلك كان لا يعدم غريزة تربوية سديدة . فقد كتب في النحو وفي الخطابة وفي التاريخ والهندسة كتبا تربوية حقة ، فقد اكثرها اليوم ، ولكنها كانت ، كما يشهد لها معاصروه ، ذات شأن كبير في تربية أجيال عديدة .

كوانتيليان : Quintilien (٣٥ – ٩٥ ب . م)

بعد عصر (أوغسطس) أصبحت التربية خطابية ، وأخذ الناس يفكرون اكثر ما يفكرون بتكوين محامين . إلا أن بين أساتذة الخطابة المبتذلين هؤلاء الذين كانوا يعنون بزخرف الاسلوب ، وكانوا ، على حد تعبير القديس اوغسطين St. Augustin ، تجار كلام ، علينا ان نفرد مكانا خاصاً لأستاذ للخطابة من طراز سام ، لم يكن يفصل بين الخطابة والتربية الفكرية عامة ، هو (كوانتيليان) صاحب كتاب المؤسسة الخطابية L'Institution Oratoire

وقد مارس كوانتيليان التعليم العام والخاص ، اذ حاز في السادسة والعشرين من عمره على كرسي للبلاغة كان أول كرسي دفعت الحكومة الرومانية أجره ، كما استدعاه الامبراطور دوميتيان Domitien من بعد ، ليتولى تربية أحفاد أخيـــه .

كتاب المؤسسة الخطابية :

أما كتاب المؤسسة الخطابية ، فقد كتبه في صورة رسالة في الخطابة أراد بها أن يعارض الاسلوب المتصنع الذي كان يلجأ اليه « سينيكا Sénèque » وان ينادي بالبساطة في الأسلوب . الا انه في بعض مواضعه اشبه برسالة في التربية . ذلك أن المؤلف يبدأ بالحديث عن الخطيب المقبل منذ أن يكون في المهد ، ويقدم النصائح إلى مرضعته ، ولا يستحيي من أن يتدنى إلى التفصيلات الصغيرة ، ويساير تربية تلميذه خطوة فخطوة . أضف إلى ذلك أن كوانتيليان ، كما قلنا ، لم يفصل البلاغة عن الحكمة ، ولهذا قاده موضوع بحثه بشكل طبيعي إلى الحديث عن التربية الخلقية .

التربية العامة :

أما الباب الأول من الكتاب فهو كله حديث عن أصول التربية العامة ، هذه

التربية التي يمكن أن تقدم إلى جميع الأطفال دون تفريق ، سواء أكانوا من رواد الخطابة أم لا .

ويبدأ كوانتيليان حديثه قائلاً : « إذا ما ولد لك وليد فاعقد عليه قبل كل شيء آمالاً جساماً » . إذ يعتقد أن الطبيعة البشرية طيبة خيرة ، وان النفوس العصية على كل ثقافة هي نفوس وحوش لا نفوس بشر ، ويرى أن سبب تخلف بعض الناس يرجع في معظم الاحيان إلى حرمانهم من التربية ونقص ثقافتهم . أما الطبيعة فلا تسأل عن ذلك .

التربية الاولى للطفل

يرى كوانتيليان ان علينا أن نتخير للطفل مرضعات فاضلات حكيمات . على انه لا يطلب ان يكن عالمات ، كما كان يريد الرواقي « كريزيبوس Chrysippe » وانما كان يطلب فقط ان يكون لسانهن قويماً وكلامهن غير ذي عوج . ذلك ان الانطباعات الاولى تترك آثاراً عميقة في نفس الطفل ، والاوعية الجديدة تحتفظ بطعم أول سائل يصب فيها ، والصوف اذا ما صبغ ، لم يستعد ابداً بياضه الاول .

وكما رأى بعض المتأدبين في القرن السادس والسابع عشر أن على الطفل الفرنسي أن يتعلم اللغة اللاتينية اولاً ، رأى كوانتيليان من قبل ان يعلم الطفل اليونانية قبل ان يعلم لغته الأم .

هذا وينصح كوانتيليان بأن تبدأ الدروس في سن مبكرة ، ويوصي بالافادة من السن الاولى ، اذ لا يحتاج تعلم اصول الكتابة الا إلى الذاكرة ، وذاكرة الصغار قوية .

ويخيل الينا اننا نقرأ لمرب حديث ، عندما نرى كوانتيليان يوصي باجتناب كل ما ينفر منه الطفل ، مقرراً ان علينا ان نجعل الدراسة له كاللعب ، فنكثر من الاسئلة ونعطيه المكافآت .

القراءة والكتابة

يرى كوانتيليان ان من الخطأ ان نعلم الاطفال اسماء الحروف قبل ان يعرفوا اشكالها . ويستحسن استعمال الحروف العاجية التي يلذ للطفل لمسها ورؤيتها وتسميتها .

اما فيما يتصل بالكتابة ، فينصح كوانتيليان ، لتثبيت يد الطفل ولئلا يتيه ، ان ندربه على لويحات من الخشب حفرت فيها الحروف . واذا تقدم في المعرفة بعد ذلك ، كان من الواجب ان تحتوي النماذج التي ندربه بها على الكتابة « حقائق خلقية لا حكماً خاوية » ويرى فوق ذلك ان علينا ان نستأني ونجتنب السرعة . وفي هذا يقول : « ليس في وسعنا ان نتصور كم يتأخر الطفل عن تعلم الكتابة اذا اردنا ان نسرع معه اكثر مما ينبغي » .

الثقافة العامة :

كتب كوانتيليان حول التربية العامة وفوائدها خطبة بليغة اقتبسها رولان بكاملها تقريباً (انظر Traité des études. Liv. IV. art. 2) . نورد منها المقطع التالي الذي يبين لنا كيف كان معاصرو كوانتيليان بعيدين عن عادات الرجولة الحقة التي كانت سائدة في العصور الرومانية الاولى ، وهو مقطع يصدق دوماً على الآباء المفرطين في الشفقة ، قال :

« حمداً للآلهة اننا لا نسأل عن افساد طباع اطفالنا ، فما ان يولد هؤلاء الاطفال حتى نعودهم الليونة وننشئهم على الدعة والرقة . ان هذه التربية المخنثة التي نخفيها تحت اسم الشفقة والرحمة ، لتحطم كل قوى النفس والجسد ... اننا نكون خلقهم قبل ان نكون لسانهم . انهم ينشأون في الفرش ، حتى اذا لامسوا الارض تعلقوا بأيدي شخصين يسندانهم . وكم نفتن عندما يتفوهون ببعض الاقوال الحرة بعض الشيء ، وكم نستقبل بالضحك والقبل الفاظاً ينبغي

ان لا نتجاوز عنها ولو صدرت عن مؤلف هزلي ماجن . أو نعجب بعد هذا لما نرى لديهم من استعدادات ؟ اننا نحن الذين انشأناها » .

واجبات المعلمين :

كان الناس في روما ، في القرن الأول بعد المسيح ، يحملون فكرة سامية عن واجبات المعلم . وهذا ما يعبر عنه كوانتيليان حين يقول : « ان هم المعلم الأول ينبغي ان يكون التعلق بمعرفة عقل الطفل وطباعه معرفة عميقة » . وقد اتى كوانتيليان بآراء سديدة حول الذاكرة وملكة التقليد وأخطار الذكاء المبكر ، تكشف في وضوح عن نظرته النفسية الدقيقة الحاذقة . ومثل هذا العمق والدقة نجدهما في نظراته حول النظام والطاعة وقواعدهما حين يقول : « ان الخوف يروع بعض الأطفال ويهيج بعضهم الآخر .. أما أنا فأريد أن أعطى طفلاً يؤثر فيه الثناء ويلهبه المجد ، وينتزع الاخفاق دموعه » . ويحمل كوانتيليان حملة قوية على استخدام الدرة « رغم أن العادة تبيحه وان « كريزيبوس » لا ينكره».

النحو والخطابة :

يميز كوانتيليان ، شأن كل معاصريه ، بين مرحلتين في الدراسة : مرحلة دراسة النحو ، ومرحلة دراسة الخطابة . « فما أن يتعلم الطفل القراءة والكتابة ينبغي أن يعهد به الى استاذ للنحو » . والنحو لديه قسمان : فن الكلام القويم وشرح الشعراء . ويسعف الدراسة النظرية لقواعد النحو ، تطبيقات وتمرينات انشائية وشروح . ولنذكر أن كوانتيليان يوصي بالطرق الاشتقاقية وبالقراءة بصوت مرتفع . ويرى أن على الطفل ، إذا أراد أن يحسن القراءة ، أن يفهم ما يقرأ .. وعليه ، عندما يقرأ الشعر ، أن يجتنب التعرج المتصنع . وبصدد هذا النمط من القراءة كان يقول قيصر وهو فتى : « إذا غنيت لم تأت بمستملح ، وإذا قرأت فلمَ تغني » ؟ . على أن هذا لا يعني أن كوانتيليان يحبس تلميذه في

دائرة النحو الضيقة ، دون أن يتيح له أي نوع آخر من المعرفة ، بل هو ، لقناعته بأن في وسع الطفل أن يتعلم عدة أشياء في وقت واحد ، يرى أن نعلمه في وقت واحد الهندسة والموسيقى والفلسفة . إلا أنه مع ذلك لا يعد هذه الدراسات المختلفة التي يوصي بها تلميذه إلا آلات ووسائل للتربية الخطابية . فالفلسفة التي تحتوي على الجدل أو المنطق أو علم الطبيعة ، والأخلاق بعد ذلك ، علوم تقدم للخطيب افكاراً وتعلمه كيف يضع هذه الأفكار في حجة رصينة . والهندسة ايضاً ، التي تمت الى الجدل بنسب ، تدرب الفكر وتعلمه التمييز بين الخطأ والصواب . والموسيقى اخيراً هي خير دربة على البلاغة . اذ تهب للمرء الاتساق والانسجام وحب العدد والقياس .

مدارس الفلسفة

الى جانب مدارس الخطابة التي كانت تمرن الشبيبة على فن القول ، عرفت الامبراطورية الرومانية عدداً كبيراً من مدارس الفلسفة ، كانت تقدم للشبيبة تكوينا خلقيا وفكريا . ولئن كنا نجد أن الفضائل الرومانية قد فسدت وتداعت في تلك العصور ، فما ذلك لنقص في التعاليم الخلقية . فجميع المدارس اليونانية كالرواقية والابيقورية خاصة ، وحتى مدارس فيثاغورس وسقراط وافلاطون وارسطو ، وجد لها ممثلون في روما . الا أن أسماءهم ظلت غامضة ولم تعش طويلا .

١ — سينيكا (ابن الخطيب سينيكا الذي ولد سنة ٦١ ق . م)

بين الفلاسفة والكتاب الخلقيين الذين ظهروا في القرن الاول بعد الميلاد ، ينبغي أن نبقي الصدارة لسينيكا ، الذي لم يكون مدرسة أو مذهباً مستقلا ، غير أنه ، مع ذلك ، قد حاول بمؤلفاته العديدة أن يستبقي في نفوس معاصريه

بعض فتات على الأقل من الفضائل اليونانية القديمة. ونجد في رسائله الى لوكيليوس Lettris a lucilius ، تلك الرسائل الفكرية ذات الاتجاه الخلقي ، بعض المبادىء التربوية . ففيها نرى سينيكا يحاول أن يوجه الدراسات المدرسية وجهة عملية ، مؤكداً بذلك المثل اللاتيني الشهير (علينا أن نتعلم من أجل الحياة لا من أجل المدرسة Non scholae sed vitae discimus) . ونراه في مكان آخر ينتقد القرارات المبهمة المختلطة التي لا تهدف إلى وجهة واضحة ولا تغني الروح والفكر ، ويوصي بالدراسة العميقة لكتاب واحد (Timeo hominem unius libri) وفي رسالة أخرى يقرر ان خير وسيلة يوضح بها المرء افكاره الخاصة هي ان ينقلها إلى الآخرين ، وان خير طريقة يستكمل بهـا الانسان عمله ان يعلّم ما يعلم . ويقرر ايضاً في مكان آخر ذلك المبدأ الذي طالما ردده الرومان (ان القدوة تقود إلى الهدف بسرعة أكبر من المبادىء (Longum iter per praecepta, breve per exempla).

٢ — فلوطارخس Plutarque : (٥٠ — ١٣٨ ب . م)

في العصور الاخيرة من الحضارة الرومانية يستوقف انتباه المربين كاتبان هما فلوطارخس ومارك اوريل Marc-Aurèle . أما فلوطارخس ، فرغم انه ولد في بيثوسيا Béotie وكتب باليونانية ، ينتسب في الواقع إلى العالم الروماني اذ قدم روما مرات عديدة وفتح فيها في عهد (دوميتيان) مدرسة علم فيهـا الفلسفة والادب والتاريخ . وقد نقلت لنا كتب عديدة ما كان عليه هـذا التعليم الذي اصاب نجاحاً هائلا .

ترجمات شهيري الرجال :

وضع هذا الكتاب (فلوطارخس) وترجمه منذ القرن الخامس عشر (آميو Amyot) وتداوله الكتاب وكان مرجعاً دائماً للباحثين في امور الاخلاق

عن طريق التاريخ ، وكان منهلاً ثراً استقى منه كثير من كبار الرجال في أوربا فضائلهم . فاغتذى منه « دوبيني Daubigné وقال عنه هنري الرابع : « لقد كان لي بمنزلة وجداني ، وأملى على مسمعي كثيراً من الاعمال الشريفة والمبادىء السامية التي سددت خطى حكمي ، وساعدتني على تدبير شؤوني » .

رسالته في تربية الأطفال :

هذا الكتيب الذي وضعه فلوطارخس (والذي ترجمه « آميو » تحت عنوان : « كيف ينبغي ان نغذي الاطفال ») هو أول رسالة وصلتنا عن العصور القديمة مخصصة لمشكلات التربية . وقد مارى بعض النقاد الالمان في صحة نسبة هذه الرسالة إلى فلوطارخس . وأيا كان الامر فهؤلاء النقاد انفسهم يقرون ان كاتب هذه الرسالة ، ايا كان ، كان يعرف فلوطارخس معرفة تامة ويلخص في صدق الافكار التي عرضها في شكل اوسع في كتبه الاخرى .

ولن نحاول تحليل هذا الكتاب الغني بالافكار الهامة عن العصر الأول . وحسبنا ان نبين مبدأه الاساسي وسمته المبتكرة ، نعني ما فيه من احترام كبير للحياة الاسرية :

ففي المجتمع الذي يتصوره فلوطارخس ، ليس للدولة سلطة تستغرق كل شيء . وهو بهذا يوطد اركان الاسرة بعد ان تداعت ، واليها يتوجه في تربية الاطفال ، مخالفاً آراء كوانتيليان ، منكراً عمل المدارس العامة الا في امور الثقافة العالية . فبعد أن يتكون الفتى تحت رعاية مربيه ورقابة ابويه ، في وسعه ان يحضر دروس الفلاسفة واصحاب الاخلاق ويدرس الشعر والشعراء .

تربية النساء :

ونتيجة لهذه المكانة التي يهبها فلوطارخس للاسرة نراه يرفع من شأن

المرأة المادي والمعنوي . فنجده في كتابه عن « مبادىء الزواج » الذي يذكرنا بكتاب تدبير المنزل لكزينوفون ، يعيد إلى الزوجة مكانتها في المنزل ، ويجعل منها شريكة للزوج في شئون الحياة المادية وفي تربية الاطفال وإرضاعهم . ومما يقوله في كثير من السذاجة « ان العناية الالهية قد وهبت للمرأة ، بحكمتها ، نهدين ، لتستطيع بهما ارضاع ولديها معاً ان رزقت توأماً » .

وتشارك المرأة أيضاً في ثقافة الاولاد وعليها بالتالي ان تكون مثقفة . ولهذا يوصيها فلوطارخس حتى بالدراسات العالية جداً كالرياضيات والفلسفة . الا انه مع ذلك ، يعول على صفاتها الطبيعية الفطرية اكثر مما يعول على العلم المكتسب . وفي هذا يقول « ان رقة النفس تبدو لدى النساء في سحر قسماتهن ، وحلاوة كلامهن ، ودل دعابتهن ، وحساسيتهن اليقظة » .

مكانة الشعر في التربية :

بيّن فلوطارخس في مؤلف صغير له بعنوان « كيف نفهم الشعراء » إلى أي حد ينبغي ان ندخل الشعر في التربية . وقد كان في ذلك أقرب إلى الأنصاف من أفلاطون . اذ اكتفى بأن طلب ان يقرأوا في حيطة . وان يتخير من بينهم من يمزجون في أشعارهم بين الالهام الخلقي والالهام الشعري . وفي هذا يقول : « ان « ليكورغوس Lycurgue » (شخصية خرافية تروي الاساطير اليونانية انها هي التي شرعت قوانين اسبارطة . وقد زار فيما تقول بلداناً كثيرة وأفاد منها ملاحظات ومشاهدات اتاحت له أن يضع قوانين وطنه . وتجعله الاسطورة في القرن التاسع قبل الميلاد) لم يكن رشيداً حينما أوصى ، للقضاء على ألوان الفوضى التي كانت تسود لدى الاسبارطيين الذين كانوا يعاقرون الخمرة ، ان تنزع كل الكروم في « البيليبونيز » . فقد كانت ثمة وسيلة أدنى إلى الرشاد وانجع ، وهي أن تقرب دنان الخمر من مياه النبع ليقوّم إله الجنون ويرجع اليه عقله ، على حد تعبير افلاطون ، عن طريق إله آخر هو إله القصد والتقشف»

تعليم الاخلاق :

فلوطارخس كاتب خلقي قبل كل شيء . ولئن كان لم يأت من الناحية النظرية بآراء خلقية جديدة يضيفها إلى المذاهب التي أنشأها الفلاسفة اليونان الذين كانوا مصدر وحيه فقد استطاع أن يتعمق في دراسة الطرق العملية التي تؤمن أنجع المبادىء الجميلة والتعاليم الكبرى . ورأى ان التأمل الذي ينأى عن العمل لا جدوى فيه ، وأراد ان يخرج الفتيان من قاعات الدروس الخلقية وهم اكثر نزوعا إلى الفضيلة لا اكثر علما فحسب . اذ ما فائدة الحكم والمبادىء الجميلة اذا لم تنقلب إلى اعمال . فعلى الفتى إذاً أن يعتاد ، منذ سن مبكرة ، السيطرة على نفسه والروية في سلوكه ، وان يستشير عقله دوما . ويقدم لـــه فلوطارخس علاوة على هذا موجها لضميره ووجدانه ، فيلسوفاً يركن إليه ويستشيره في شكوكه ، ويبوح له بكل ما في نفسه . على أن المكانة الأولى في نظره هي للجهد الشخصي والتفكير الدائم اليقظ والعمل الداخلي الذي يمضغ الدروس الخلقية التي يتلقاها الفتى ، ويجعلها جزءاً منه ويدخلها في جوهره وفي لحمه ان صح التعبير .

ومما يقوله في هذا : « ما قولك في شخص ذهب يبحث عن قبس من النار لدى جاره ، فرأى الموقد سميناً ، فمكث يصطلي ، دون أن يفكر قط في العودة إلى بيته هو » . ذلك مثل اولئك الذين لا يجهدون لتكوين أخلاق خاصة بهم . فتراهم ، لعجزهم عن أن يقودوا أنفسهم ، في حاجة دوماً إلى وصاية غيرهم .

فالهم الأول لفلوطارخس اذاً — وهو بهذا جدير بأن يعد من بين كبار المربين — أن يوقظ قوى الوجدان الداخلية ويهيجها إلى جانب ايقاظه للذكاء وقواه . فهو لم يكن يفكر في التربية الخلقية فقط ، بل كان يعنى أيضاً بتلك التربية الفكرية الخاطئة التي تهمل تكوين الفكر والنفس وتكتفي بان تجمع في الذاكرة معلومات غير مهضومة . وفي هذا يقول « ان النفس ليست وعـــاء علينا ان نملأه ، ولكنها موقد علينا أن نلهبه » .

٣ – مارك اوريل : (٢١ – ١٨٠ ق م)

هو ذلك الامبراطور الحكيم ، بل اكثر الاباطرة حكمة ، صاحب كتاب (إلى نفسي) الذي عرف باسم « الافكار » ، وهو جدير بأن نفرد له في حديثنا عن التربية مكاناً خاصاً .

كان خير من يمثل الاخلاق الرواقية التي كانت بدورها أسمى مظهر للاخلاق القديمة . ونستطيع ان نتخذه مثالاً موفقاً نبين فيه كيف تستطيع التربية المنزلية أن تسمو بنفوس الأبناء اذا هم اضافوا إلى القدوة التي يجدونها في المشرفين عليها جهداً شخصياً .

فلقد كان لمارك اوريل معلم للخطابة هو « فرونتون Fronton » الشهير . ولكنه استطاع في الوقت نفسه أن يفيد فائدة كبرى من تربيته المنزلية ومن الاقتداء بأفراد اسرته . وفي هذا يقول : « لقد علمني جدي الصبر وقبست عن أبي التواضع ... وأنا مدين إلى أمي بالتقوى » . على أن تواضعه هذا الذي يدفعه إلى أن ينسب إلى غيره فضائله الخاصة ، ينبغي الا ينسينا جهده الشخصي وثباته ودأبه وامتحانه الدائم لوعيه وضميره ؛ مما جعل منه متخلقاً كاملاً وحكيماً لا نجد بين حكماء اليونان من يدانيه قدسية غير سقراط . وتطلعنا « افكاره » في شكل حي على هذه التربية التي رعى بها ذاته ، والتي كانت مصدراً لكثير من المتخلقين فيما بعد .

* * *

نظرة عامة الى التربية الرومانية

وجملة القول ، علينا أن نقر أن الأدب اللاتيني فقير بالمادة التربوية . على ان ما نقع عليه من أقوال مبعثرة هنا وهناك عند كتاب الرومان المدرسيين يشهد مع ذلك بأن المشكلات التربوية لم تكن غريبة عنهم كل الغرابة .

هكذا نرى هوراس (٦٥ – ٨ ق . م) يعلم الاستقلال الفكري ويعلن أنه لا يريد أن يكون متبعاً يستمد أفكاره من غيره ، ولا يريد ان يتبنى آراء أي استاذ . ونرى « جوفينال » يضع المثل الاعلى للحياة والتربية عندما يقرر بأن علينا أن نجعل هدفنا الاسمى (عقلاً سليماً في جسم سليم) .

ونرى « بلين Pline » الصغير يؤكد في بضع كلمات المبدأ الأساسي في المنهج التربوي حين يقول (قليل عميق ، خير من كثير Multum non multa) ويوصي بالدراسة العميقة لعلم واحد ، بدلاً من الدراسة السطحية الموزعة على علوم كثيرة .

على أن الرومان ان كانوا جديرين بأن يقرنوا باليونان بسداد فكرهم وكمال أسلوبهم ، فهم جديرون ان يقرنوا بهم في التربية الخلقية كذلك ، بل في وسعنا أن ننظر إليهم على أنهم قادتها . ففي روما ، كما في اثينا ، كان جوهر التعليم البحث عن الفضيلة ، وكان يشغل شيشرون وسينيكا ، كما كان يشغل افلاطون

وارسطو ، تكوين الطباع والكمال الخلقي للانسان ، قبل اتساع المعلومات ونمو الثقافة .

على أن التربية الرومانية كانت في الجملة دون التربية اليونانية بكثير ، وكانت تربية نفعية خالصة وواقعية ، تهدف إلى دمج الفرد بمجتمعه وإلى تكوينه كمواطن ، ويسودها الإخلاص لعادات الأجداد وتقاليدهم .

لقد كانت تلك التربية ، في عصورها الأولى القديمة ، كما رأينا ، تربية مماثلة لما نجده لدى سائر المجتمعات في بداية تكوينها ، لا تعدو أن تنقل الطقوس والتقنيات التقليدية الضرورية لممارسة الزراعة ولصناعة الحرب .

وبعد ذلك ، ورغم ما أصابها من تطور ، ظلت مقصورة على قليل القليل : فالطفل لا يعدو أن يتعلم القراءة والكتابة والحساب والألواح الإثني عشر . وأبناء الأسر الكبرى كانوا يتعلمون بعد ذلك شؤون الحرب في المعسكرات وشؤون السياسة عن طريق حضورهم جلسات مجلس الشيوخ ، ولم تغد الثقافة الحقة أمراً مرغوباً فيه إلا حوالي منتصف القرن الثالث ، حين أوغلت روما في فتوحاتها وأخضعت خاصة المنطقة التي تأثرت باليونان والحضارة اليونانية في شبه جزيرة إيطاليا ، فشعرت عند ذلك أن المجد الذي أصابته يعوزه أن تجاريه في مضمار الثقافة الشعوب التي تغلبت عليها . وبعد سقوط مدينة « تارانت Tarente » خاصة (عام ٢٧٢ ق . م) أخذت روما تتتلمذ على الثقافة اليونانية وتستعين بالمربين اليونان لتربية أبناء الأسر الكبيرة . وفي عام ٢٦٠ ق . م . أقام « سبوريوس كارفيليوس Spirius Carvilius » نظام التعليم العام للنحو .

وبعد لأي ، تكاثرت المدارس ، وكان من نتائج توافد الأساتذة اليونان إلى روما والحاجة المتزايدة إلى إقامة مجتمع ثري ومرفه ، أن أخذ التعليم يزداد اتساعاً . حتى إذا جاء القرن الأول بعد الميلاد رأينا الحياة الفكرية والثقافية الحقة تنبثّ في أرجاء الامبراطورية الرومانية ، وتتخذ طابع الثقافة

الموحدة ، ورأينا الشبيبة يتبعون في أنحائها مثلاً أعلى واحداً ، وان يكن هذا المثل الأعلى ، صنعياً وبالياً ، ألا وهو تكوين الخطيب القوي البارع .

ولعل من أبرز ما يميز التربية الرومانية في عهودها الأخيرة أخذها بمبدأ التعليم الرسمي الحكومي . فلقد أنشأ الأباطرة المتأخرون (من فيسبازيان Vespasien إلى تيودوس الثاني Théodose II) تعليماً رسمياً تشرف عليه الدولة وتحتكره ، وتحرّم في إطاره قيام التعليم الخاص والمدارس الخاصة .

الباب الثاني

التربية المسيحية والعصر الوسيط

بعد القرارات المتتالية (٣١٢ ، ٣١٣ ، ٣٢١ الخ ...) التي أصدرها الامبراطور قسطنطين ، غدت المسيحية دين الامبراطورية الرسمي . فغدت أهداف الشعب العملية ، ورعاية حياته الاجتماعية في يد الكنيسة . على ان هذا لا يعني ان جماهير الشعب قد اعتنقت المسيحية روحاً وسلوكاً . ذلك ان الانقلاب السياسي الذي طرأ على الشعب الروماني لم يغير من أفكار هذا الشعب وسلوكه الا تغييرا طفيفاً . نعم لقد أمحت مع الزمن حفلات المبارزة وزالت عادة عرض الاطفال وعادات وثنية اخرى . الا ان روح جماهير الشعب لم تتغير تغيراً واضحاً .

ومع ذلك فقد خلق هذا الانقلاب حاجة إلى تنظيم السلوك تنظيماً جديداً واحلال مثل عليا في الحياة ودوافع في السلوك جديدة ، وما كان في وسع التربية او الديانة اليونانية او الرومانية ان تلبي هذه الحاجة ، لذا أتت المسيحية واستطاعت ان تهب للتربية معنى جديداً فجعلت هدفها الاول تعلم المذهب المسيحي والتمرس بالطقوس الكنسية ، واحلت هذه الامور محل العنصر

الفكري ، كما أشاعت روح الخضوع والنظام القاسي في التربية الجسمية والادبية .

وهكذا غدت التربية نظاماً قاسياً يهيء لحياة مقبلة تنظر إلى كل ما يتصل بأمور هذه الحياة الدنيا نظرة احتقار وازدراء وإلى كل ما ينتسب إلى هذا العالم نظرها إلى شر كبير ، وتعد كل عناية بنمو الشخصية الفردية وبتعهد الغرض البديعي او النشاط الفكري خطيئة كبيرة . وبهذا زال العنصر الفكري من التربية خلال الفترة التي امتدت من القرن السادس إلى القرن الثالث عشر . وحتى عندما أدخل هذا العنصر من جديد ، بعد هذا القرن ، ظل تحت سيطرة فكرة النظام والخضوع . وبهذا أيضاً ساد مفهوم للتربية مناقض للتربية الحرة الفردية التي قال بها اليونان ، وللتربية العملية الاجتماعية التي جاء بها الرومان .

روح المسيحية الجديدة :

ومع ذلك ، فقد قدمت المسيحية بعقائدها وبفكرة المساواة التي قررتها ، او بروح الاحسان والمحبة ، عناصر جديدة بدت قادرة على رفع مستوى التربية الخلقية . فقد كان مذهب المسيح استرداداً لحرية الانسان وتوكيداً للكرامة الفردية وصيانة لها من عبث الحكومة واستبدادها ، فبه كما يقول « فوستيل دوكولانج »[1] ، أصبح نصف الانسان في منجى من أثر الدولة . ذلك أن تعاليم المسيحية كانت تقرر ان الانسان لا ينتسب إلى المجتمع الا في جانب منه هو الجانب المرتبط به بحكم جسده ومصالحه المادية . فهو بوصفه من رعية طاغية عليه ان يخضع له ، وبوصفه مواطناً في جمهورية عليه ان يبذل حياته من أجلها . أما فيما يتصل بروحه فهو حر غير خاضع الا لله . وهكذا لم يعد الهدف بعد ظهور المسيحية ان نكون مواطنين يخدمون الدولة فحسب ، بل ظهر هنالك هدف آخر هو انماء الشخصية الانسانية انماء منزهاً

---

(١) Fustel de Coulanges, La cité antique, p. 476.

عن الغاية غير مستهدف نفع الدولة فقط .

أضف إلى ذلك أن المسيحية قررت ان الناس متحدون في المصير وانهم متساوون أمام الله فرفعت بذلك من شأن الفقراء والمساكين وبشرت الجميع بثقافة واحدة . وهكذا انضافت فكرة المساواة إلى فكرة الحرية فكانت المسيحية تحمل بذور العدالة والمساواة في الحقوق .

فقر العصور المسيحية الاولى بالافكار التربوية :

الا أن هذه البذور التي كانت تحملها الديانة الجديدة لم تثمر مباشرة . ومن السهل ان نحلل أسباب هذا العقم الذي نشهده في العصور المسيحية الاولى .

فالتعاليم المسيحية قد حلت أولا بين شعوب همجية لم يكونوا قادرين منذ الوهلة الاولى على الارتفاع إلى ثقافة فكرية وخلقية سامية . فقد كان غزو البرابرة للمجتمع القديم ، على حد تشبيه جوفروا Jouffroy ، أشبه بحطب أخضر تلقيه على لهيب مشتعل فلا يتصاعد منه في البدء الا كثير من الدخان .

ثم ان المسيحيين الأول كان عليهم لتوطيد عقيدتهم ان يحاربوا صعوبات متجددة بلا انقطاع . لذا كانت العصور الأولى عصور حرب وغزو وتنظيم لم تترك للامور الثقافية والتربوية مجالا وشغلت أبناءها بأمر الحركة الدينية ونشرها . وفي هذا النضال الذي قام به أوائل المسيحيين للتغلب على العالم القديم خلطوا بين النضال ضد الديانة الوثنية وبين نضالهم ضد الآداب الوثنية وحملوا لكليهما بغضاً واحداً ولم يستطيعوا ان يتقبلوا بالعطف والود التراث الادبي والعلمي لمجتمع كانوا ينفرون من عاداته وعقائده ويحاربونها ويهدمونها .

أضف إلى ذلك ان الوضع الاجتماعي للافراد الذين كانوا أول من ناصر الدين الجديد كان يصرفهم عن دراسات دنيوية هي اعداد للحياة التي انصرفوا

عنها . فقد اجبروا على التخفي والفرار إلى الصحراء وعاشوا حياة تأملية خالصة ، وجُروا بحكم الضرورة إلى الاعتقاد بان المثل الأعلى للتربية هو حياة الزهد والتقشف والاعتزال في الاديرة .

ولا ننسى فوق هذا كله ان المسيحية لنزعتها الصوفية في بدئها لم يكن يرجى منها ان تكون مدرسة صالحة للتربية العملية والانسانية . فالمسيحي كان منفصلاً عن العالم الانساني ليدخل في ملكوت الله ، وكان عليه ان يعزف عن عالم فاسد مليء بالشرور وان يتعهد نفسه بالحرمان والانصراف عن كل لذة وان ينزع بكلمة واحدة إلى ان يقلد الله . والله هو القداسة المطلقة ونفي لكل ما يتصل بالحياة الدنيا وهو الكمال الاسمى . وهذا البون الشاسع بين مثل أعلى كهذا وبين ضعف الانسان كان كافياً ليدفع المسيحيين الاول إلى ان يتيهوا في حياة صوفية لم تكن الا تأهباً للموت . هذا مع ما نتج عن مثل هذه المذاهب من وضع الثقافة والتربية تحت رعاية الكنيسة وحدها . وبهذا كانت المبادهة الفردية ، اذا قدر لها أن تنمو وتستيقظ بفعل النظريات الاساسية التي جاءت بها المسيحية ، معروضة لان تختنق بسلطة الكنيسة وسطوتها .

آباء الكنيسة :

قامت المسيحية في بدئها على سواعد عدد من المشايخ الذين نشروا تعاليمها بما وهبوا من علم وفصاحة . وقد كانوا فريقين : فريق اغرق في التصوف وغالى في التشيع ونظر إلى كل فضول فلسفي بالتالي نظرته إلى شيء محرم وعد الشغف بالأدب زندقة وكفراً . وفريق آخر كان أكثر اعتدالاً حاول ان يوفق جهد المستطاع بين العقيدة الدينية والعناية بالآداب .

من الفريق الاول « تيرتوليان Tertullien » الذي كان عدواً لكل تربية وثنية وكان يرى أن الأدب المدرسي أو أدب القدماء أشبه بسرقة نسرق بها الله ، إذ نسلك صراط الفلاسفة القدماء وحكمتهم الخاطئة المليئة بالزهو

والخيلاء . ومنهم ايضاً القديس أوغسطين نفسه الذي كان في صغره وقبل أن يثوب إلى الهدى معجباً كل العجب بالآداب اللاتينية وبشعر القدماء وبلاغتهم ، بل كان إذا قرأ الكتاب الرابع من تاسوعات « افلوطين » فاضت عيناه بالدمع ، وكانت أشعار « فيرجيل » تسحره وتجعله يبكي عندما يقرأ قصة « ديدون Didon » المهجورة . الا انه بعد ان رجع إلى الهدى أنكر ميوله الادبية كما أنكر أهواءه وشهواته ، حتى ان مجمع قرطاجنة حين أصدر أمره بمنع الرهبان من قراءة الكتاب الوثنيين كان متأثراً في ذلك بآراء اوغسطين ووحيه .

أما الفريق الثاني فعلى رأسه القديس بازيل Saint Basile الذي يطلب على عكس هذا ان ينتجع الفتى خطباء الاقدمين وشعراءهم ومؤرخيهم ، ويرى ان أشعار هوميروس تلهم الفضيلة وتوحي بحبها، ويريد بايجاز، ان نغترف من كنوز الحكمة القديمة ما وسعنا لنكون عن طريقها الشبيبة . وفي مثل هذا الاتجاه سار القديس جيروم Saint Jérome الذي كان يقول بانه يريد ان يبقى شيشرو نياً وان مسيحيته لن تحول بينه وبين الولوع بشيشرون .

القديس جيروم وتربية الفتيات :

تعد رسائل القديس جيروم حول تربية الفتيات من أثمن الوثائق التربوية عن العصور المسيحية الاولى ، وقد نالت اعجاب كثير من الكتاب المتقدمين والمتأخرين . فاير اسموس كان يحفظها عن ظهر قلب والقديسة تيريزا Sainte Thérèse كانت ترتل في كل يوم مقطعاً من مقاطعها. على اننا اليوم وان كنا نستعذب بعض الآراء التفصيلية فيها لا نستطيع ان نمنحها هذا الاعجاب كله ، وان نتناسى ما يسيطر عليها من روح ضيقة وما يثوي وراءها من عاطفة دينية مغرقة تبلغ حد التصوف ومن احتقار للدنيا وحطامها يبلغ حد التقشف .

التقشف الجسدي :

أما الجسد فلم يعد له عند « جيروم » ، شأنه في ذلك شأن أكثر أبناء تلك العصور المسيحية الاولى ، تلك المنزلة التي كانت له عند اليونان . ولم يبق ثمة مجال للبحث في امر تقويته والعناية به لنخلق منه أداة صالحة لنفس جميلة ، بل غدا على العكس من هذا عدواً علينا أن نقهره بالصوم والامتناع عن الطعام ونقتل فيه قرمه وضراوته . ومما يقوله القديس جيروم في هذا :

« احرص على الا تأكل « بولا » ابداً امام جمع ، والا تحضر الموائد والحفلات العائلية ، خشية ان تصبو إلى ما يقدم فيها من صنوف اللحم . ولتعتد الامتناع عن الخمرة فهي مصدر كل دنس ، ولتغتذ بالبقول غالباً وبالسمك نادراً ولتحاول اذا أكلت الاّ تشبع » .

بل ان القديس جيروم يذهب في احتقاره للجسد إلى ابعد من هذا فيحرمه حتى من النظافة قائلاً « لو أن الرأي لي لمنعت الفتاة من الاغتسال منعاً باتاً » .

على أن جيروم نفسه قد هاله ما في مثل هذا النظام من صرامة وقسوة فأباح للاطفال الصغار الاغتسال وتناول الخمرة واللحم ، ولكن « عندما تقضي الضرورة بذلك وخوفاً من ان تخونهم القدمان قبل ان يصبحوا قادرين على المشي » .

التقشف الفكري والخلقي :

نستطيع ان نجعل شعار القديس جيروم سواء فيما يتصل بالجسد أو بالنفس ما كتبه « نيقولا » إلى راهبة في عصره : « ليكن غذاء تلاميذك الخبز والماء » . فالتوراة هي الكتاب الوحيد الذي يسمح جيروم بقراءته . ولعل هذا يبدو لنا شيئاً قليلاً . الا ان جيروم رأى فيه شيئاً كثيراً بل أكثر مما ينبغي ، فلم يسمح به كله ورأى ان قراءة نشيد الانشاد مثلا بما فيه من صور مادية حسية

قد لا تكون ملائمة للفتاة . أما الفنون والآداب فلا تسمح بها صوفية القديس جيروم . ومما يقوله « ينبغي الا ّ تستمع « بولا » قط الى أية آلة موسيقية بل عليها ان تجهل لأي شيء تستخدم القيثارة والقانون » . وقد لا يكون من المستغرب أن يبعد جيروم القيثارة ، إلا ّ ان الغريب ان يستبعد القانون آلة داوود والملائكة وأن يستبعد بعد هذا الموسيقى الدينية نفسها . ومن هنا نرى البون الشاسع بين الحياة كما يريدها القديس جيروم وبين تلك الصورة الزاخرة للحياة التي كان يتصورها اليونان حين كانوا يوصون بانماء شتى الميول والمواهب وتحقيق الانسجام بينها كلها ؛ أو بينها وبين ما ينادي به المربون المحدثون من ضرورة النهوض بقوى النفس جميعها وتحقيق الاتساق بينها واعتبار ذلك المثل الأعلى لكل تربية .

ولا يكتفي القديس جيروم بهذا كله بل تذهب به الرغبة في قتل الجسد إلى أن يحرّم النزهات والخروج إلى الحياة فيقول : « ينبغي الا ّ يعثر على « بولا » ابداً في الشوارع والمجتمعات العامة او في صحبة أقربائها بل الواجب ان ترى دوماً معتكفة وحيدة » .

هكذا نرى ان المثل الاعلى عند جيروم ان يحيا الانسان حياة أشبه بحياة الاديرة وان يعتزل العالم . وأشد من هذا خطراً — وفي هذا نرى قانوناً من قوانين التصوف الحتمية — ان القديس جيروم لا يكتفي باستبعاد الآداب والفنون واللذات المشروعة والضرورية ، بل يحرم فوق ذلك العواطف القلبية ويرى ان القلب شيء بشري هو أيضاً ، وكل ما كان بشرياً قبيح وخطير . وفي هذا يقول « لا تسمح لبولا ان تعقد مع إحدى زميلاتها صداقة اقوى من ي تعقدها مع الأخرى وامنعها من أن تناجي احداهن بصوت منخفض » . ولما كان يخشى العواطف المنزلية أيضاً نراه يختم حديثه قائلاً « ربما في صومعة لا تعرف فيها الشارع ، وتعيش فيها كما يعيش الملاك ، لها جسد وكأن ليس لها جسد » .

على ان هذه المبالغات الورعة التقية التي وقع فيها القديس جيروم لا تنفي صدق بعض النصائح العملية التي ارتآها حول تعليم القراءة مثلاً او حول ضرورة المكافآت .

ضعف الفكر في العصر الوسيط

لئن كان بعض آباء الكنيسة في العصور المسيحية الاولى قد أبدوا كما رأينا بعض العطف على الآداب القديمة وبعض الميل إلى التراث اليوناني فذلك راجع إلى أن هؤلاء كانوا في صغرهم وقبل ان يتعمدوا قد ارتادوا هم أنفسهم المدارس الوثنية . بيد أنه ما كادت تمضي فترة حتى أغلقت هذه المدارس أبوابها ولم تنشيء المسيحية مدارس غيرها . وما كاد القرن الرابع يخيم على الغرب حتى غمره فيه ظلام وجهل عميق حتى كأن الاغريق والرومان لم يظهروا ولم تعرفهم البشرية .

ففي القرن الخامس مثلاً نجد « سيدوان الأبولوني » يعلن ان من الواجب الاّ يدرس الفتيان شيئاً والاّ يكون للمعلمين تلاميذ وان يذبل العلم ويموت . ومن بعده نجد « لودوفيرير Loup de Ferrières » الذي كان مقرباً من « لويس دوبونير Louis le Débonnaire » وشارل الاصلع يقرر ان دراسة الآداب عبث لا فائدة فيه . وفي السنين الاولى من القرن الحادي عشر نرى راهب « لون Laon » « آد البيريك Adalbéric » يعترف بأن أكثر من راهب لم يكن يعرف ان يعد على أصابعه احرف الأبجدية . وفي عام ١٢٩١ لم يكن بين رهبان دير « القديس غال Saint Gall » الاّ واحد يجيد القراءة والكتابة وكان من الصعب جداً العثور على كاتب عدل ، مما اضطر الناس إلى جعل العقود شفوية . بل كان الاسياد يفخرون بجهالتهم . وحتى بعد الجهود التي قامت في القرن الخامس عشر لاصلاح هذه الحال ظل المدنيون في معزل عن الثقافة وانفرد بها رجال الكنيسة الذين لم يكونوا يتعمقونها كثيراً مع ذلك . فمما يقرره أتباع القديس « بنديكت Saint Bénénédicte » ان الرياضيات لم

تكن تدرس الا للوصول إلى حساب تاريخ يوم الفصح .

أسباب ضعف الفكر في العصر الوسيط

ولا بد لنا أن نتساءل عن الاسباب الدائمة لهذا الوضع الذي دام ما يقرب من عشرة قرون .

لقد عزى ذلك بعضهم إلى الكنيسة الكاثوليكية وعدها هي المسؤولة عن هذا الجهل وهذا الضعف الفكري . ولا شك ان مشايخ المسيحية لم يكونوا يحملون دوماً عطفاً حقيقياً على الثقافة الفكرية . فالقديس اوغسطين يقول : « ان الجهلاء هم الذين يحظون بملكوت السماء indocti coelum rapïunt والقديس غريغوار الكبير الذي كان بابا في القرن السادس يعلن بأنه يستحيى أن يخضع كلام الله المقدس لقواعد النحو . وكثير جداً من المسيحيين كانوا لا يفرقون بين الجهالة والقداسة ويعدونهما شيئاً واحداً . ولا شك أيضاً ان الظلمات قد تكاثفت بعد القرن السابع فوق الكنيسة المسيحية اذ دخل البرابرة في الجهاز الكنسي وأدخلوا معهم عاداتهم الفظة القاسية .

الا أن من الجور وقلة الانصاف مع ذلك ان نحكم على الكنيسة في العصر الوسيط بالتحزب ضد الثقافة وان نصورها عدوة للعلم عداوة مذهبية منظمة . بل الواقع هو ان رجال الدين على العكس من ذلك هم الذين استطاعوا وسط تلك البربرية العامة المسيطرة ان يبقوا شيئاً من التقاليد الثقافية القديمة . والمدارس الوحيدة التي نشهدها في تلك العصور هي المدارس الكنسية ومدارس الاديرة ، التي تربط اولاها بالبطركيات وثانيتها بالاديرة . كما ان الطرق والمنظمات الدينية المختلفة كانت تجمع بين العمل اليدوي والعمل الروحي . ومنذ عام ٥٣٠ نرى القديس « بونوا Benoit » يؤسس دير « مون كاسان Mont Cassin » ويشرع قوانين له تجعل للقراءة والعمل الفكري نصيباً في حياة الرهبان . وفي عام ١١٧٩ يسن مجمع لاتران Latran الثالث القرار التالي :

« ان كنيسة الله لكونها مجبرة كما تجبر الام الطيبة الرؤوم ان تؤمن حاجات البؤساء الجسدية والروحية ولرغبتها في أن تيسر للاطفال الفقراء تعلم القراءة والتقدم في الدراسة ، تأمر ان يكون لكل كاتدرائية معلم مكلف بأن يعلم مجاناً رهبان هذه الكنيسة والطلاب الفقراء وتأمر ان يوضع معلم للاهوت في الكنائس الاخرى وفي الاديرة التي كان فيها في الماضي الاموال المخصصة لهذه الغاية » .

فعلينا إذاً الا نعزو للكنيسة هذا الخمول والضمور الفكري العام الذي نجده في العصر الوسيط . وثمة أسباب أخرى تفسر هذا الرقاد الطويل :

أولها الوضع الاجتماعي للشعب . فالطمأنينة والفراغ اللذان هما شرطان ضروريان للدراسة والعلم كانا يعوزان تماماً تلك الجماعات المتحاربة دوماً التي تلقت هجمات متتالية من البرابرة والنورمانديين والانكليز والتي كانت تحطمها دوماً النزاعات الاقطاعية التي لا تفنى . لذا كان فتيان تلك العصور لا ينزعون الا إلى امتطاء الخيل والصيد وحضور حفلات المبارزة . وكانت التربية الجسدية هي التي تلائم مثل هؤلاء الناس المولعين بالحرب الشغوفين بالنزال بفعل العادة أو الضرورة .

وثانيها أن الشعب المستعبد لم يكن يشعر بضرورة الثقافة اذ لا بد لفهم ضرورة العلم ، هذا المحرر الاكبر ، من أن يتذوق الانسان قبل ذلك طعم الحرية ، لهذا كان من الطبيعي في شعب لم يولد لديه الشعور بالحاجة إلى العلم الا يظهر فيه من ينادي بالعلم ومن يضطلع بتعليم الشعب .

نضيف إلى هذا عوامل اخرى كانت تحول دون انتشار الثقافة ، نخص منها فقدان اللغات القومية . فاللغات القومية هي خير وسائل التحرر الفكري . والشعوب التي تسود فيها لغة ميتة إلى جانب لغة فصحى لا يعرفها الا المختصون (كما كان عليه الامر في تلك العهود) تبقى الطبقات الدنيا لديها بالضرورة في معزل عن كل ثقافة ، مغمورة بالجهالة . هذا عدا أن الكتب اللاتينية نفسها

كانت نادرة ، حتى ان « لودي فيريير L. de Ferrières » قد أجبر على ان يكتب إلى روما وأن يخاطب البابا نفسه للحصول على كتاب لشيشرون .

ومن السهل بعد هذا كله ان نتصور ما يمكن ان تكون عليه الحياة الفكرية في بيئة لا تعرف الكتب ولا تعرف المدارس ولا تعرف أي أداة من الأدوات الضرورية للعمل الفكري . لقد كانت النتيجة الطبيعية لذلك أن انزوى الفكر في بعض الأديرة وان كان ازدهار الابحاث العلمية محصوراً في بعض الحلقات الضيقة لدى بعض الممتازين . أما سائر الشعب فقد ظل يغمره ليل دامس .

النهضات الثلاث

ومع ذلك فقد عرف العصر الوسيط نهضات او حركات بعث ثلاثاً : الاولى على يد شارلمان ولم تدم طويلاً . والثانية في القرن الثاني عشر ومنها نشأت الحركة الاسكلائية او المدرسية Scolastique . والثالثة هي النهضة الكبرى في القرن السادس عشر التي كانت خاتمة ذلك العصر وفاتحة العصور الحديثة .

شارلمان (شارل الكبير)

نستطيع ان نعد شارلمان أول من بعث الحركة الاسكلائية وأنعش الوضع الفكري والخلقي للشعوب التي كان يحكمها . فقد أنشأ المدارس وأراد عن طريقها ان يكون الصفوة الفكرية القادرة على ان توطد دعائم الامبراطورية الجديدة التي كان يحلم بها . وعني قبل كل شيء بأن يثقف نفسه فأقبل على تعلم الآداب اقبال الشره واتقن اللاتينية واليونانية والخطابة والفلك . وتمنى لو يستطيع ان ينقل إلى كل الذين يحيطون به هذه الحماسة للفكر والدراسة حتى لنراه يصيح : « آه كم أتمنى ان يكون لدي اثنا عشر راهباً في مثل ثقافة جيروم واوغسطين ... » .

ولا شك انه كان يعتمد في هذا على رجال الدين ويريد ان يجعل منهم أداة لتحقيق مقاصده هذه . الا أن رجال الدين هؤلاء كانوا فيما يبدو وكما يدل بلاغ صادر عن شارلمان عام ٧٨٨ ، في حاجة إلى من يذكرهم بضرورة الثقافة . يقول :

« لقد رأينا من المفيد ان يعنى المسؤولون في البطركيات والاديرة بتعليم الآداب لمن هم قادرون على تعلمها بعون الله ، لا ان يعنوا فقط بأن يطبقوا في حياتهم قواعد ديننا المقدس . ولئن كان من الاجدى ان يطبق الانسان القانون بدلاً من ان يعلمه فقط فمن الواجب مع ذلك ان يعلمه قبل ان يطبقه . لقد أرسلت الينا كثير من الاديرة كتباً فلمسنا ان أكثر هذه الكتب كانت طيبة العواطف الا أنها سيئة اللغة ، لذا نحثكم على الا تهملوا دراسة الآداب بل نهيب بكم ان تنصرفوا اليها جهد طاقتكم » .

ويبدو ان النبلاء كذلك لم يكونوا يأبهون كثيراً إلى ان يكونوا جديرين حقاً بطبقتهم الاجتماعية عن طريق العلم والمعرفة . فلقد دخل شارلمان ذات يوم إلى مدرسة ، فهاله كسل النبلاء الصغار وجهلهم فخاطبهم بلهجة ملؤها القسوة قائلا « اتعتمدون على حسبكم وتزهون به ؟ اعلموا انكم لن تكونوا حكاماً وقسيسين اذا لم تكونوا أكثر ثقافة من غيركم » .

ولتنظيم هذه الحركة التعليمية التي نزع اليها لم يكن شارلمان ليجد اساتذة مثقفين بين الفرنجة او على أرضهم . لذا استدعى اساتذة من شتى الانحاء ومن ايطاليا وانكلترا خاصة حيث كان ثمة بقية من المشتغلين بالخطابة والنحو والفلسفة . فاستقدم « بطرس دوبيز pierre de pise » و « الكوين Alcuin » اللذين تربيا في مدرسة يورك York ، واستقدم بانغولف وكثيراً غير هؤلاء ساهموا معه وأسسوا مدارس في تور Tours وفولدا Fulda وكوربي Corbie وليون واورلئان وفي كثير من البلدان الاخرى . وأشهر تلك المدارس كانت مدرسة قصر ملوك الفرنجة التي كانت ملحقة بالبلاط وكانت تختار أساتذتها

من بين رجال الدين الا أنها كانت تقبل التلاميذ المدنيين على حد سواء .

ولم تكن جهود النهضة الكارولنجية منذ أوائل عصرها منصبة على الفلسفة . وفي وسعنا ان نكوّن فكرة عن نوع التعليم الذي ساد في تلك العصور اذا عرضنا لاكبر الذين ساهموا مع شارلمان في حركة الاصلاح هذه ونعني به « الكوين » الانكليزي .

آلكوين : Alcuin

فلقد كان آلكوين هذا ساعد شارلمان الأيمن وفي وسعنا ان نقول عنه انه اول وزير للمعارف عرفته فرنسا . وهو الذي أسس مدرسة القصر التي تحدثنا عنها وعلم فيها ابناء شارلمان الاربعة وبناته الاربع وشارلمان نفسه الذي كان لا يمل من علم ولا يشبع من معرفة .

وقد أدخل آلكوين في المدارس التصنيف المعروف للفنون السبعة الحرة ، هذه الفنون التي تقسم إلى زمرتين : الثالوث Trivium الذي يشمل النحو والخطابة والجدل ، والرابوع Quadrivium الذي يشمل الحساب والهندسة والفلك والموسيقى وقد اضيف اليها الطب من بعد . وفوق هذه الفنون السبعة الحرة بدأت الفلسفة تظهر شيئاً بعد شيء وتنمو باتساع الجدل وتتغلب حتى على اللاهوت . الا ان افق آلكوين لم يجاوز ابداً هذه الفنون السبعة الحرة . وهو لم يخرج فيما أتى به من افكار فلسفية معدودة على ما قاله اوغسطين من قبل . ولم يظهر الفكر الفلسفي الحقيقي الا على يد مفكر ايرلندي هو « جان سكوت ايريجين Jean scot Eurigène الذي عرف كيف يمزج بين الفلسفة واللاهوت ويخلق منهما مركباً جميلاً قوياً .

أما طريقة آلكوين في التعليم فلا تخلو من جدة وابتكار . الا ان من الخطأ ان نشبهها بطريقة سقراط كما يفعل بعض الكتاب . نعم ان آلكوين يسلك كما يسلك سقراط سبيل السؤال والاستجواب . ولكن الطالب عنده هو الذي

يسأل والمعلم هو الذي يجيبه . ويوضح لنا هذا تلك المحاورة بينه وبين تلميذه « بيبان Pépin » الابن البكر لشارلمان :

يسأل بيبان : ما هو الكلام ؟ فيجيب آلكوين : هو ترجمان النفس .. س : ما هي الحياة ؟ ج : هي متعة بالقياس إلى بعض الناس وألم بالقياس إلى البؤساء وهي انتظار الموت . س : ما هو الرقاد ؟ ج : هو صورة عن الموت س : ما هي الكتابة ؟ ج : هي حامية التاريخ . س : ما هو الجسد ؟ . ج : هو موطن الروح . س : ما هو النهار ؟ ج : هو معاش .

وواضح ان مثل هذه الطريقة طريقة مبتذلة . نعم ان اجوبة آلكوين يمكن ان تعد حكماً جميلة جديرة بأن تزين الذاكرة ، الا اننا لا نجد فيها ما يثير ذكاء الطالب ويوقظ تفكيره على نحو ما نجد عند سقراط .

اتباع شارلمان :

لقد كان شارلمان يطمع في ان يحكم مجتمعاً متحضراً ولم يكن يروق له ان يحكم شعوباً همجية . فقد كان على اقتناع بأن وحدة الافكار والعادات هي التي تخلق الوحدة السياسية وكان يرى في الدين أساس هذه الوحدة المعنوية الروحية ، كما كان يريد ان يقيم الدين نفسه على أساس ثقافة أوسع امتداداً وافسح انطلاقاً . الا ان هذه الافكار التي كان يحملها كانت فوق مستوى عصره او كانت صعبة التحقيق في مثل ظروفه . وهكذا انهارت تلك النهضة التي بدأها وأعقبها عهد انحطاط جديد فلم يصغ رجال الدين للرغبات والآمال التي بثها الامبراطور العظيم فيهم . ومنذ عام ٨١٧ قرر مجمع « ايكس لاشابيل Aix-La-Chapelle » الا يقبل بعد ذلك التاريخ اي طالب مدني في مدارس الاديرة بحجة ان كثرة عدد الطلاب يجعل من المتعذر اقامة النظام في الاديرة . وهكذا لم يظهر بعد شارلمان من حمل أفكاره من جديد أو من اهتم بالشؤون المدرسية ، بل كان كل من أتوا بعده يريدون ان يوطدوا حكمهم عن طريق

السلطة والاستبداد لا عن طريق انماء القوى الفكرية لاتباعهم . حتى غدا ما ينشأ من حصون في عهد « لويس دو بونير Louis le Débonnaire وشارل الاصلع أكثر بكثير مما ينشأ من مدارس . ولم يحذ ملوك فرنسا الذين جاءوا بعد شارلمان حذو الملك الانكلو ساكسوني الفريد الكبير Alfred le Grand (٧٨١ – ٩٠١) الذي تنسب اليه الحكمتان التاليتان : « على الانكليز ان يكونوا احراراً وان يكونوا أحراراً بقدر حرية أفكارهم . ان أبناء الاحرار ينبغي ان يتعلموا القراءة والكتابة » .

وهكذا كان القرن العاشر قرن اضطرابات عميقة نسيت خلاله النتائج التي وصلت اليها النهضة الكارولنجية بل كادت تهدم . وخضعت فرنسا فيه لغزوات متواصلة من قبل النورمانديين الذين اجتاحوا البلاد عبر الأنهار وخربوا كل ما كان في طريقهم . وبهذا ضمر نشاط المدارس وضعف وانزوى التفكير الفلسفي في الصوامع . ولا نكاد نقع في تلك الفترة على اسم شهير او على على مدرسة ذات بال سوى مدرسة « فلوري Fleury-sur-Loire » حيث ازدهرت الثقافة الادبية والفلسفية واللاهوتية . وقد كان يدير هذه المدرسة الراهب « كلوني آبون Cluny Abbon » (+ ١٠٠٤ تقريباً) وكان يدرس فيها فوق مذهب الآباء النحو والجدل والحساب .

وأبرز من نقع عليه في ذلك القرن هو«جيربير دو ريالكGerbert d'Aurillac :
درس جيربير Gerbert في دير اوريـــاك Aurillac ثم ذهب إلى اسبانيا وقضى ثلاث سنوات حيث اطلع على الثقافة العربية واحتك بها ثم ارتقى بين الرتب الكنسية إلى ان اصبح بابا باسم « سلفستر الثاني » ، وتوفي عام ١٠٠٣ . وكان يعلم ، خلافاً لأكثر أهل عصره ، الرابوع علاوة على الثالوث . وتدلنا رسائله انه كان معنياً بامور الحساب والفلك والموسيقى ، وقد ترك لنا رسالة في الهندسة . اما في مجال الفلسفة فقد ترك رسالة صغيرة لا تتجاوز المستوى العادي للمناقشات الجدلية ولا تتيح لنا ان نعدها ذات قيمة

خاصة . وعلى أية حال كان جيربير Gerbert شخصية ذات مكانة ما لبثت ان غدت اسطورية ، واستاذاً ترك آثاراً في كثير من التلاميذ والاتباع وعلى رأسهم « فلوبير دو شارتر Flubert de Chartres » ، الا أنه لم يكن فيلسوفاً كبيراً . ولا نقع على فلاسفة بالمعنى الصحيح الا منذ بداية القرن الحادي عشر وبداية العصر المدرسي .

العصر المدرسي (النهضة الثانية)

وهكذا لم يستيقظ الفكر الغربي تماماً الا في **القرن الثاني عشر** حين بدأ العصر المدرسي .

وقد لقيت كلمة « سكولاستيك » او كلمة عصر مدرسي تفاسير عديدة من قبل الباحثين فبعضهم يرى ان هذه الكلمة اذا اطلقت عنت كل ما هو تقليد وسنة وعرف وجدل مجرد وعقيم وغموض ديني . ويرون ان المذاهب الاسكلائية بهذا المعنى مذاهب ينبغي النظر اليها على انها شيء فات لا فائدة من معرفته وعلينا أن نهجره وان نضعه في زمرة الاشياء التي أنقذنا منها بيكون وديكارت . وبعضهم الآخر يرى على العكس من هذا ان هذه الكلمة اذا اطلقت كان معناها الحقيقة والفلسفة الخالدة التي هي وحدها صحيحة وقوية وما عداها خاطيء وضعيف .

ويزيد هذا الخلاف قوة الخلاف بين المؤرخين حول المعنى **اللغوي لكلمة سكولاستيك** . وفي وسعنا نحن ان نأخذ بمعنى لعله أبسط المعاني وأقربها إلى الواقع ، هو المعنى الذي وضعت له هذه الكلمة في العصر الوسيط اذ كانت تطلق كلمة مدرسي على كل استاذ يعلم في مدرسة او كل أستاذ يملك معارف تعلم في المدارس . ولا شك ان هذا التعريف يعوزه انه لا يعرفنا بالخصائص التي تميز الدراسات التي كانت تدرس في تلك المدارس ، الا انه على أية حال

أقرب التعريفات إلى الواقع واصدقها وان يك تعريفاً غير كامل . فأي الخصائص اخترنا لتعريف محتوى « الاسكلائية » كأن نصفها بسيطرة « **الطريقة القياسية** » او باخضاع الفلسفة للدين او غير تلك من الاوصاف ، فاننا لا بد ان نتعرض دوماً لان نحذف من الاسكلائية بهذا المعنى فلاسفة كان جميع ابناء العصور الوسطى يطلقون عليهم هذا الاسم .

على اننا لا ننسى مع هذا ان للاسكلائية **خصائص عامة وطابعاً مشتركاً** وان من ميزاتها خاصة **العناية بدراسة البرهان العقلي** وممارسة الجدل القياسي . فقد كان القياس الذي هو عبارة عن الانتقال من مقدمات معلومة إلى نتيجة تلزم عنها بالضرورة ، الاداة الاولى التي كانت تستخدم في عصر سيطرت فيه العقيدة ولا يحتاج ابناؤه الا للبرهان على عقائد خالدة دون التجديد فيها . ولقد قيل بحق ان **فن البرهان هو علم الشعوب الطفلة** ، ونقول نحن انه علم الشعوب البدائية . فالجدل الدقيق يتفق تمام الاتفاق مع العادات والتقاليد الفظة ومع العلم الضيق ، اذ ما هو الا آلة فكرية لا تتطلب التجديد في التفكير بل تكتفي بالبرهان على افكار مكتسبة كان اللاهوت خير حافظ لها . ولهذا لم يكن ثمة علم مستقل يدرس لذاته ، والفلسفة على حد تعبيرهم لم تكن الا الأمة الصاغرة للاهوت . والجدل الذي كان يمارسه مشايخ العصور الوسطى لم يكن الا شرحاً متحذلقاً للكتب المقدسة ولمذهب آرسطو حتى ليحسب المرء ، كما قال « لوك » ، عندما يرى هذه العطالة التي وقع فيها العصر الوسيط أن الله قد اكتفى بان يجعل من الانسان حيواناً يمشي على رجلين وترك لأرسطو امر العناية بفكره . ومما ينتقد به الاب فلوري Fleury في القرن السابع عشر هذه الطريقة المدرسية قوله : « ان هذه الطريقة من اجراء الفلسفة على ألفاظ وأفكار دون تفحص الاشياء في ذاتها كانت ولا شك طريقة حسنة للخلاص من معرفة الاشياء التي لا تكون بالقراءة ، وطريقة سهلة تبهر بها عيون المدنيين الجهلاء بلغة فريدة وبدقائق لا فائدة فيها » .

بيرانجيه دي تور Bérenger de Tours

على ان الفكر المدرسي أخذ بالنمو شيئاً بعد شيء وأخذ العقل يدخل في مجال الامور الدينية واشتد سلطانه على يد مجموعة من المفكرين عنوا بمسائل الفلسفة وحكموا العقل والمنطق في شئون الدين ، منهم بيرانجيه الذي حاول ، خلافاً لاستاذه فلوبير Flubert تلميذ Gerbert d'Aurillac مؤسس مدرسة شارتر Chartres الشهيرة ، ان يبرهن على حقائق الايمان بلغة العقل ، فقاده ذلك إلى انكار التحول (تحول الخبز والخمرة إلى دم المسيح ولحمه) والحضرة الحقيقية . فالاهابة به كما يقول في كتابه « de Sacra coena » هي اهابة بالعقل ، وبالعقل كان الانسان على صورة الخالق ، لذا فالعزوف عن العقل هو عزوف عن هذا اللقب المشرف ، وعن ان يقترب الانسان يوماً بعد يوم من صورة الله . فهو قانع اذاً بأولوية العقل على النقل .

وبهذا يستبين لنا ان العقل المدرسي أخذ يشعر منذ القرن الحادي عشر بالحاجة إلى مفهوم جديد عن الصلات بين العقل والايمان ، وبالحاجة إلى استخدام الجدل والمنطق في حقائق الدين . ورغم تلك الثورة التي قامت ضد « بيرانجيه » من قبل بعض رجال الدين ، نرى بعضهم مع ذلك قد بدأ يفرق بين فن الجدل في ذاته وبين الاستخدام السيء له من قبل بعض الناس . وهذا ما قال به « لانك فرانك Lanc Franc » خصم « بيرانجيه » الشهير ، الذي قرر ان الجدل اذا احسنا النظر فيه لا يناقض أسرار الدين ، بل هو اذا احسنا استخدامه ، مؤيد لها . ومثل هذه النظرية خطوة واسعة ولا شك في طريق الاقرار بقيمة العقل .

مدرسة شارتر L'Ecole de Chartres

كانت مدرسة شارتر ، خلال النصف الاول من القرن الثاني عشر ، مركز الحركة الفكرية . وقد اشتهر فيها عدد من الأساتذة ، منهم القديس « إيف »

ومنهم خاصة « برنار دي شارتر Bernard de Chartres » الذي كان عميد المدرسة (١١٢٤ — ١١٣٠) .

ولم تنتقل الينا أفكار هذا الاستاذ مباشرة ، وانما انتقلت عن طريق غير مباشر ، بوساطة يوحنا دي ساليز بوري Jean Salisbury الذي ترك لنا أخباراً شافية عن مذهب « برنار » وتعاليمه . وتدلنا هذه الاخبار على ان « برنار » كان استاذاً ذا مكانة ، مشغولاً بتثقيف ذكاء تلاميذه وتنشئة ذوقهم ، معنياً بتكوين شخصيتهم أكثر من عنايته بارهاقهم بعلم غير مفيد . وكان يرى فوق ذلك ان الاقبال على دراسة آثار كبار الكتاب القدماء أمر لا بد منه . وفي هذا يقول « اننا أشبه بأقزام جثمت على أكتاف عمالقة . ولهذا ترانا نرى أكثر مما يرى القدماء وأبعد ، لا لنفاذ بصرنا نحن او لارتفاع قامتنا ، ولكن لأن هؤلاء القدماء ينهضون بنا ويرتفعون ، ما سمحت لهم بذلك قامتهم الهائلة » .

أما من حيث المذهب فقد كان « برنار » خير ممثل للافلاطونية في عصره . غير ان النصوص تعوزنا لتبين طبيعة نزعته الافلاطونية .

وممن عرفتهم هذه المدرسة أيضاً تلميذ من تلاميذ برنار هو « جيلبير دي لابوري Gilbert de la Porrée » (١٠٧٦ — ١١٥٤) وقد كان هو أيضاً استاذاً في « شارتر » ذا مكانة ، عرف مع « Thierry de Chartres و Guillaume de Conches و Abélard » بمحاربته للحزب المدعو باسم حزب ال « Cornificiens » ، فقد جمع « جان دي ساليزبوري » تحت هذا الاسم الغريب كل الذين كانوا ينزعون ، لاسباب مختلفة ، لاهوتية خاصة ، إلى خفض مستوى الدراسة وانقاص ساعات التدريس . ومن الكتب التي كتبها كتاب بعنوان « كتاب المبادىء Liber sex principiorum » ، وشروح على بعض متون بوئتيوس Boèce . وقد أصاب الكتاب الاول ذيوعاً وانتشاراً ، ووضعت له الشروح ، ومن أشهرها شرح « البير الكبير » ،

ولقي من هؤلاء الشراح اهتماماً لا يقل عن الاهتمام الذي أصابته كتب ارسطو وبوئثيوس . ولم تنقطع الشروح عليه حتى القرن الخامس عشر . حتى ان أحد اصحاب النزعة الانسانية وهو : « هرمالوس بارباروس Hermalaus Barbarus قد اضطلع بصوغه في اسلوب لاتيني خير من أسلوبه الأصلي . ذلك انه كان مكملاً للمقولات التي وضعها ارسطو ، وللمقولات الست الاخيرة خاصة .

ابيلار Abélard (١٠٧٩ – ١١٤٢)

وفي الآن نفسه ، كان في باريز استاذ ذائع الصيت هو « ابيلار » استطاع بسحر بيانه ان يجمع حوله في « باريز » ألوف التلاميذ . فقد كان للكلام وللكلام الحي الذي ينطلق من الاستاذ ، الشأن الاكبر في تلك العصور التي لم تعرف انتشار الكتب وتداولها ، لفقدان الطباعة وندرة الكتب المخطوطة . لذا كانوا ينظرون في كثير من الاكبار إلى « ابيلار » الذي كان يجمع إلى عمله زلاقة اللسان وملكة الكلام ، ويتهافتون عليه من كل أنحاء أوروبا .

وابيلار ألمع من يمثل التربية المدرسية ، مع نزعة مبتكرة لديه إلى التحرر الفكري . ومما يقوله في هذا « ان من المضحك ان نعظ الآخرين بما لا نستطيع ان نفهمهم اياه ولا نفهمه نحن » . وقد حكم العقل في أمور الدين ، وكان اجرأ من القديس انسيلم في تطبيق الجدل على أمور اللاهوت ، وأراد ان يبني عقيدته على أساس الدليل العقلي .

طرق الدراسة والنظام في العصر الوسيط

من الطبيعي ان تكون طرق التدريس في المدارس الكنسية في العصور الوسطى صورة صادقة عن عصر لم يكن يأبه فيه الناس للحرية ، ولا يكترثون

بالمبادهة الفكرية ، بل كان همهم فيه ان يفرضوا العقائد على العقول ، لا أن يكونوا العقول .

هكذا نرى الاساتذة يلقون ما حفظوه او يقرأون ما كتبوه ، والطلاب يحفظون عن ظهر قلب . ونرى النظام قاسياً ، اذ كان أبناء تلك العصور يسيئون الظن بالنفس الانسانية الفاسدة ، ويحاولون ان يرهقوها جهد المستطاع وأن يعذبوها علها تتطهر . فلقد حرم على الطلاب مثلاً عام ١٣٦٣ ان يستخدموا المقاعد والكراسي بحجة ان هذه المقاعد كانت عالية جداً تفسح المجال للكبرياء والغرور . أما العقاب فكان سائداً وفظاً ، وكان العقاب الجسدي خاصة كثير الاستعمال متنوع الاشكال . حتى ان استخدام الدرة ظل ذائعاً حتى القرن الرابع عشر والخامس عشر ، ولا فرق في ذلك ، كما يقول احد المؤرخين ، بين القرنين سوى ان درر القرن الخامس عشر كانت اطول مرتين من درر القرن الرابع عشر [١] .

الجامعات :

عدا مدارس الاديرة ومدارس الكاتدرائيات ، عرف العصر الوسيط مؤسسات علمية اخرى هي الجامعات . فمنذ القرن الثالث عشر والقرن الرابع عشر ، أخذت تتكاثر في مدن اوروبا الكبرى هذه المراكز الثقافية التي تذكرنا بمدارس افلاطون وارسطو . من بين هذه الجامعات الكثيرة الجامعة التي افتتحت في باريس لتعليم اللاهوت والفلسفة عام (١٢٠٠) وجامعات « نابولي Naples » (١٢٢٤) وبراغ Brague (١٣٤٥) وفيينا (١٣٦٥) وهيدلبرغ Heidelberg (١٣٨٦) . هذه الجامعات وان تلك لم تتحرر تماماً من وصاية الكنيسة ، كانت مع ذلك التفتح الاول للعلم الحر . وقد سبق العرب

---

(١) Monteil; Histoire des Français des Premiers Etats

الاوروبيين في ذلك وقدموا لهم خير قدوة إذ أنشأوا في الاندلس منذ القرن التاسع عدداً من الجامعات في (سالامانك Salamanque) وقرطبة وغيرهما من مدن اسبانيا ، كانت تعنى بجميع العلوم ، وتفسح المجال الكبير للبحث العقلي الحر .

جيرسون Gerson (١٣٦٣ – ١٤٢٦)

على ان التربية قد اتخذت اتجاهاً مختلفاً على يد « جيرسون » فقد أمحت لغة الجدل والفلسفة ، وحلت محلها لغة القلب والعاطفة . كان جيرسون حامل اختام لجامعة باريس . وعرف بين أبناء عصره بحبه للشعب ، وكتب بلغة عامية رسائل صغيرة مبسطة جعلها في متناول العامة وبسطاء الناس . وينم كتابه الذي كتبه باللاتينية بعنوان « الاطفال الذين ينبغي ان نهديهم إلى المسيح » عن روح كبيرة ، فيها الكثير من الوداعة وحب الخير . وفيه كثير من الملاحظات الدقيقة والمرهفة حول العلم والتعليم . فهو يطلب مثلاً ان يجنح المعلمون إلى الصبر والشفقة « لان الاطفال الصغار أسهل انقياداً بالمداعبة واللين منهم بالارهاب والخوف » . وهو يخشى على الطفل بعد هذا غائلة العدوى ، « فما ثمة كائن أكثر تعرضاً من الطفل لان يفسده طفل آخر » . والطفل في نظره غرسة رقيقة علينا ان نحميها من كل أثر سيء ، ومن القراءات الخطرة خاصة ، كقراءة قصة الوردة مثلا .

ويحارب جيرسون العقوبات الجسدية ويطلب من الاساتذة ان يحملوا لطلابهم عطف الاب ورحمته وفي هذا يقول :

« ليجرب المعلم قبل كل شيء ان يكون أباً لتلاميذه . وليجتنب الغضب وليلزم البساطة دوماً في تعليمهم ، وليقص على الأطفال أشياء صحيحة ولذيذة » .

ومن هنا نرى كيف كان جيرسون من مستبقي « فينيليون » إلى حد بعيد .

فيكتوران دي فيلتر Victorin de Feltre (١٣٧٧ – ١٤٤٦)

ويشبه « جيرسون » معاصر له ايطالي هو فيكتوران دي فيلتر ، استاذ جامعة « بادوا » . وقد كان مربياً لابناء أمير مقاطعة الغونزاغ Gonzague ، ومؤسسا لمعهد للتربية في البندقية وصاحب مواهب تربوية نامية . ولديه عادت التربية كما كانت لدى اليونان ، وعاد هدفها انماء الفكر والجسم وتحقيق الانسجام بينهما ، اذ عني بالتمرينات الجسدية ، من سباحة وفروسية ومبارزة ، ونظر اليها نظرة اكبار ، وأعار كثيراً من الاهتمام للصفات الخارجية ولمظهر الانسان وهندامه ، كما قدم طريقة للتعليم محببة مشوقة ، فيها يطلب من الاستاذ ان يقوم بجهد دائم لاستكناه سجية الطفل واستخلاص مواهبه واستعداداته ، وان يراقب عمل الطلاب دوماً ، وأن يهيء الدروس في جد وأمانة ، إلى غير تلك من النصائح التي تكشف عن نظرة إلى التربية كانت تفوق ولا شك مستوى عصره .

بعض المربين الاخرين في نهاية العصر الوسيط

ولا شك ان ثمة مربين كثيرين تجدر الاشارة اليهم في نهاية العصر الوسيط ، أعني في تلك الفترة الحائرة التي هي مرحلة انتقال بين ليل العصر الوسيط ونهار عصر النهضة . الا ان المجال لا يتسع للحديث عنهم جميعهم ، وحسبنا ان نذكر من بينهم فارس حصن لاندري « Landry » و « إينياس سلفيوس بيكولوميني Aeneas Sylvius Piccolomini » . اما الاول فقد كتب كتابا حول تربية الفتيات (١٣٧٢) لا يسمو فيه فوق تفكير عصره . فالمرأة في نظره مخلوقة للعبادة والصلاة والذهاب إلى الكنيسة . حتى انه يجعل المثل الاعلى الذي يوصي بناته بالاقتداء به ، نبيلة كانت تحب أن تسمع كل يوم ثلاثة قداسات . وليس للمرأة في نظره كرامة خاصة ولا عليها مسئولية خاصة ، « وما عليها الا أن تطيع زوجها وسيدها وأن تفعل ما يأمر ، صوابا كان أم خطأ ، فاذا

كان فيما يأمر اثم فلن تسأل عنه والملامة في ذلك على سيدها » .

أما الثاني فقد أصبح بابا باسم بيوس الثاني ، وكتب رسالة عن « تربية الاطفال » (١٤٥١) . وهو في تفكيره ينتسب إلى عصر النهضة ، اذ يحمل كثيراً من الحماسة لاكثر الكتاب القدامى ويوصي بقراءتهم وتدريسهم ، ويرسم منهاجاً للدراسة واسعاً بالقياس إلى عصره : فيضع إلى جانب الآداب العلوم الطبيعية والهندسة والحساب « التي هي علوم ضرورية لتمرين الفكر وتحقيق السرعة في الفهم » كما يوصي بدراسة التاريخ والجغرافيا . بل ألف هو نفسه بعض الاقاصيص التاريخية المزينة بالمصورات . وهكذا نجا من مبالغات التقى ، ولم يجد حرجاً في اثارة الفكر ، بل « رأى ان لا شيء أثمن وأجمل من ذكاء اضاءه نور العلم » .

خاتمة

من هنا نرى كيف بدأ العصر الوسيط في نهايته يخطو في طريق التقدم خطوات متكاملة ، ويسير نحو التحرر النهائي الذي سيحققه عصر النهضة والاصلاح من بعد ويعتبرانه شيئاً مقدساً . أما العصر الوسيط في ذاته ، فيبقى عصراً مشئوماً ، رغم كل الجهود التي يبذلها بعض الباحثين اليوم ليظهروه بمظهر محدث وليعدوه العصر الذهبي للمجتمعات الحديثة . وما نجده فيه من فضائل ، سلبية في معظمها ، كالطاعة والخضوع والعزوف عن الدنيا ، لن يقوى بحال من الاحوال على تعويض النقائص والمساوىء الواقعية التي سيطرت طوال تلك العصور الهمجية .

وفي وسعنا ان نجمل الخصائص التربوية لهذا العصر في النقاط التالية :

١ — قصر التربية العالية على رجال الكنيسة وأبناء الطبقات العليا .

٢ — سيطرة الثقافة اللفظية والتمحكات الكلامية ، والعناية بآلية البرهان العقلي ، واستعباد العقل للقياس واشكاله . فلقد أعقبت العصور الهمجية الاولى ، التي ظهرت في بداية المسيحية ، عصور سيطر فيها التشدق العلمي والابحاث المصطنعة المتكلفة التي كانت تتيه في المناقشات السطحية والتمييزات اللفظية .

٣ — سيطرة الكنيسة سيطرة مطلقة ، هذه الكنيسة التي كانت ترسم لجميع الناس الحدود التي عليهم ألا يتجاوزوها في الفكر والعقيدة والعمل .

لذا كان لا بد أن يأتي عصر النهضة فيحرر الافكار ، ويبعث الحاجة إلى الثقافة ويهيء عن طريق التوحيد الخصيب بين الفكر المسيحي والآداب الوثنية ، انبثاق التربية الحديثة .

الباب الثالث

التربية العربية

لا شك أن صفات التربية العربية وأهدافها تختلف اختلافاً كبيراً خلال المراحل العديدة الطويلة التي اجتازتها ، منذ أيام الجاهلية حتى أواخر الدولة العربية . ولو أردنا أن نتحدث عن خصائص هذه التربية في حقباتها المختلفة ، لوجب أن نميز بين أدوار عديدة مرت بها ، لعل أبرزها أدوار خمسة .

أولها دور ما قبل الاسلام ، وثانيها دور ظهور الدعوة الاسلامية ، وثالثها دور انتشار الاسلام خارج الجزيرة العربية في عهد الخلفاء الراشدين والأمويين ، ورابعها الدور الذي جاء مع العصر العباسي ، وخامسها الدور الذي رافق تداعي الدولة العربية وانهيارها . غير أن حدود هذا الكتاب تحول بيننا وبين هذا القدر من التفصيل ولهذا في وسعنا أن نلجأ إلى قسمة ثنائية مبسطة ، فيها الكثير من التعميم دون شك ، هي قسمة التربية عند العرب إلى دورين كبيرين : دور التربية العربية في العصر الجاهلي ، ودور التربية العربية في العصر الاسلامي ، تاركين للحديث عن التربية في العصر الاسلامي مهمة المزيد من التقسيم والتفصيل .

القسم الأول

التربية في العصر الجاهلي

ليس المجال مجال الحديث عن نشأة العرب ، وأصلهم وموطنهم ، ولا هو مجال التفصيل في تاريخ العرب في الجاهلية ، لا سيما أن ذلك التاريخ ما يزال في حاجة إلى مزيد من جلاء . وفي كتب التاريخ التي تتعرض لتلك الحقبة التاريخية غناء لمستزيد . وحسبنا أن نقول من أجل أغراض دراستنا ان لفظ العرب في الأصل اسم لقوم جمعوا عدة أوصاف : أحدها أن لسانهم كان اللغة العربية . والثاني أنهم كانوا من أولاد العرب . والثالث أن مساكنهم كانت أرض العرب وهي جزيرة العرب التي هي من بحر القلزم إلى بحر البصرة ومن أقصى حجر باليمن إلى أوائل الشام [1] . وهم ينقسمون جملة إلى بدو وحضر . فالبدو هم « الأمة الراحلة الناجعة أهل الخيام لسكناهم والخيل لركوبهم والأنعام لكسبهم يقومون عليها ويقتاتون من البانها ويتخذون الدفء والأثاث من أوبارها واشعارها ويحملون أثقالهم على ظهورها ويبتغون الرزق في غالب أحوالهم من

---

(١) بلوغ الارب في معرفة احوال العرب لمحمود شكري الألوسي ، المكتبة الاهلية بمصر ١٩٢٤ ، الطبعة الثانية ، الجزء الاول ص ١١ .

القنص ، ويتقلبون دائماً في المجالات فراراً من حمارة القيظ تارة وصبارة البرد تارة أخرى ، وانتجاعاً لمراعي غنمهم وارتياداً لمصالح إبلهم الكفيلة بمعاشهم وحمل أثقالهم ودفئهم ومنافعهم [1] ». وأما الحضر ، كالتبابعة والمناذرة في بلاد العرب ، وكالعمالقة في العراق ، فقد كانت لهم ملوك وأقيال فتحوا البلاد وأوغلوا في الأرض واستولوا على كثير من اقطارها شرقاً وغرباً ، وكانت لهم قوانين موضوعة وشرائع مسنونة وعلوم وفنون مدونة ومدارس ومعاهد للتربية.

وبالاضافة إلى انقسام العرب في حياتهم بين البداوة والحضارة ، ينقسمون في حياتهم العصبية قسمين كبيرين : عرب الجنوب أو اليمن وعرب الشمال أو مضر . ولا ريب أن عرب الجنوب كانوا أوسع حضارة ، من الوجهة المادية على الأقل ، كما أننا نعرف اليوم من تاريخهم السياسي والاجتماعي أكثر مما نعرف من تاريخ عرب الشمال . فالنقوش الجنوبية (اليمنية) التي اكتشفها المكتشفون مكنتنا على قلتها أن نعرف جوانب كثيرة من وجوه الحياة اليمنية ، أما عرب الشمال فلم يتركوا لنا شيئاً مكتوباً في بدوهم ولا حضرهم ، ولم يبلغنا عن أحد من ملوك العرب الشماليين في الجاهلية أنه اعتنى بشيء من علوم الفلك والفلسفة . على أن من الواجب أن نضيف إلى هذه القسمة الثنائية التقليدية — قسمة العرب إلى عرب الجنوب وعرب الشمال — عربَ الوسط الذين غمطهم المؤرخون حقهم وأهملوا البحث عنهم . ونعني بهم سكان وسط الجزيرة في الحجاز ونجد ، الذين كانت لهم حضارة أيضاً وكانوا ضاربين بسهم غير يسير في الرقي . وفي وسط الجزيرة هذه تقوم الكعبة ، وفيها مكة أم القرى ومسكن قريش سيدة القبائل العربية ، وفيها أيضاً يثرب أخصب أراضي ذلك الاقليم ، والطائف مدينة العلم والفكر والتجارة ، وفيها أجلّ أسواق الجزيرة العربية ، عكاظ ومجنة وذو المجاز .

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٤ .

علوم العرب ومعارفهم في الجاهلية :

يقول الامام صاعد الأندلسي في كتاب طبقات الأمم [١] : إن علوم العرب كانت علوم لسانها وأحكام لغتها ونظم الأشعار وتأليف الخطب . والعرب أهل علم الأخبار ومعدن معرفة السّير والأمصار . ثم كانت لهم معرفة بأوقات مطالع النجوم ومغاربها ، وعلم بأنواء الكواكب وأمطارها ، على حسب ما أدركوه بفرط العناية وطول التجربة لاحتياجهم إلى معرفة ذلك في سبيل المعيشة لا على طريق تعلّم الحقائق ولا على سبيل التدرب في العلوم». والمصادر المحددة التي بين يدينا (وعلى رأسها القرآن الكريم والشعر الجاهلي ومصادر الأدب والتاريخ مما ألفه العرب في العصر العباسي خاصة) تشير إلى دراية الحضر منهم بكثير من العلوم ، من مثل هندسة إرواء الأرض وعمارة المدن والحساب وعلم الآلات والطب والبيطرة والزراعة والآداب (وإن تلك هذه المعارف عندهم معارف عملية تعتمد على الخبرة ويشوبها الكثير من الأباطيل والخرافات) . كما أن هذه المصادر تشير إلى أن البدو كانوا أميين ، ولكن الحاجة هدتهم إلى جملة فنون اكتسبوها بالتجربة وتناقلوها بالرواية والسماع ، منها الشعر والخطابة وعلم النجوم والأنساب والأخبار ووصف الأرض والطب والأنواء ومهاب الرياح والكهانة والعيافة والقيافة والزجر والفراسة وغيرها .. ويدلنا الشعر العربي خاصة على أن العرب في الجاهلية كانوا يعرفون الترجمة والتراجيم (التراجمة) . يقول الأسود بن يعفر يصف حرص أحدهم على الحصول على الخمر [٢] :

حتّى تناولها صهبـــاء صافيـــة ... يرشو التجار عليها والتّراجيما

كما يدلنا هذا الشعر على حظهم الوفير من علم الفلك النظري والعملي . وتدلنا مصادر عديدة على معرفتهم الجيدة بالطب وأنه كان فيهم أطباء درسوا في فارس

---

(١) طبقات الامم للامام صاعد الأندلسي ، ص ٤٢ .
(٢) المفضليات للضبي ، ص ٢٠٠ .

أو بلاد الروم واستفادوا من خبرتهم بعقاقير بلادهم . اذ تروي لنا هذه المصادر فيما تروي أن «الحارث بن كلدة الثقفي سافر في البلاد وتعلم الطب بناحية فارس وتمرن هناك وعرف الداء والدواء» وأن «النضر بن الحارث بن كلدة نشأ طبيباً كأبيه وسافر في البلاد واجتمع مع الأفاضل والعلماء بمكة وغيرها وعاشر الأحبار والكهنة واشتغل وحصل من العلوم القديمة أشياء جليلة القدر ، واطلع على علوم الفلسفة وأجزاء الحكمة » . وتشير هذه المصادر إلى براعة الجاهليين في الجراحة وأمراض العين . هذا بالاضافة إلى درايتهم الخاصة بالكهانة والزجر والعرافة والعيافة والقيافة والرؤيا والطرق بالحصا والخط والريافة ، وإلى معرفتهم بأدواء الخيل وعيوبها ، ودرايتهم بعلم الرمي بالسهام وعلم نزول الغيث والرياح وأوصافها والسحب وأنواعها ، ومعرفتهم بعلم الملاحة وبالكثير من الصنائع وغيرها من العلوم والفنون . ولا شك أن « الشعر أكثر علم العرب » على حد قول الألوسي في بلوغ الأرب . وفيه قال عمر بن الخطاب (رضي) : « نعم ما تعلمته العرب الأبيات من الشعر يقدمها الرجل أمام حاجته فيستنزل بها الكريم ويستعطف بها اللئيم » . ولهذا كان من مذاهب العرب أن القبيلة منهم إذا نبغ فيها شاعر أتت القبائل فهنأتها بذلك وصنعت الأطعمة واجتمعت النساء يلعبن بالمزاهر كما يصنعن بالأعراس وتباشروا به لأنه حماية لأعراضهم وذبّ عن أحسابهم وتخليد لمآثرهم وإشادة بذكرهم . وعُرف عنهم أنهم كانوا لا يهنئون إلا بغلام يولد أو فرس تنتج أو شاعر ينبغ فيهم (١) .

كذلك من أبرز علومهم علم الأنساب ، اذ كان لعرب الجاهلية مزيد اعتناء بضبطه ومعرفته ، لأنه أحد أسباب الألفة والتناصر . فلقد كانوا قبائل متفرقين واحزاباً مختلفين ، لم تزل نيران الحروب مستعرة بينهم والغارات ثائرة فيهم ... ولهذا حفظوا أنسابهم ليكونوا متظاهرين بها على خصومهم ومتناصرين على من شاقهم وعاداهم (٢) .

---

(١) بلوغ الأرب ، الجزء الثالث ، ص ٨٢ .
(٢) المرجع السابق ، ص ١٨٢ .

كذلك من أبرز علومهم علم الأخبار ، فمن تتبع شعر العرب واستقراه ، كما يقول الألوسي ، ووقف على ما قالوه من مثل واستقصاه ، تبين ما كان للعرب الأولين من اليد الطولى والقدم الراسخة في معرفة أخبار الامم الماضين وأخلاقهم وسيرهم ودولهم وسياستهم . ومن شعرهم ، كما يقول الألوسي ايضاً ، دوّن الناس أيامهم وحروبهم كأبي عبيدة وأبي الفرج الاصبهاني وغيرهما ، ومن شعرهم ألف أبو حاتم الجستاني كتاب « المعمرين » ؛ ومن شعرهم ألف من ألف في أحوال شعرائهم المتقدمين ... ومن شعرهم دونت الكتب المؤلفة في أخبار ملوكهم وأحوالهم [١] ..

أما أديانهم فقد كانت عديدة ، اذ كان منهم الموحدون وعبدة الأصنام وعباد الشمس وعباد القمر والدهرية والصائبة والزنادقة واليهود والنصارى وغيرهم [٢]

ولا يتسع المقام للحديث عن طبائع العرب ومجتمعاتهم ، أو عن عاداتهم في أعيادهم ومأكلهم ومشربهم وولائهم وزواجهم ، أو عن حروبهم وآلاتهم ، أو عن بعض معتقداتهم الغريبة (مذهبهم في التعر ، والبلية ، والعقر على القبور وتسكين الناقة من النفار ، والصدى والهامة الخ ..) أو عن اعتقاداتهم في بعض الحيوان وغير تلك من عاداتهم الكثيرة . ونجد تفصيل ذلك في العديد من الكتب التي أرخت لهم [٣] .

التربية في الجاهلية :

ويهمنا قبل هذا وأكثر من هذا أن نلقي نظرة خاصة على أسس تربيتهم ومبادئها :

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢١٠ – ٢١١ .

(٢) ارجع خاصة إلى الجزء الثاني من كتاب بلوغ الارب .

(٣) ارجع مثلا إلى كتاب بلوغ الارب ، ولا سيما الجزء الثاني .

أما أغراض التربية في العصر الجاهلي فتتلخص في اعداد النشء لتحصيل ما هو ضروري لحفظ الحياة ، فكان الغلام يتمرن على أعمال آبائه ليسلك طريقهم في كسب العيش وتحصيل اللباس واتخاذ المسكن ، وليقتدر على مدافعة الأعداء ومنازلة الوحوش . وكانت هذه التربية عند الحضر منهم خاصة تهدف إلى تخريج الأحداث في الصناعات والمهن المختلفة ، كالهندسة والطب والبناء والنقش والنجارة وغيرها من الحرف التي تساعد على توفير الرزق وتيسير العيش . وفوق هذا وذاك كانت التربية في ذلك العصر تستهدف بث العادات الفاضلة وغرس الصفات الخلقية التي اشتهر بها العرب منذ القدم (١) .

وكانت الاسرة أهم وسائل التربية عند العرب البدو الجاهليين ، وقد تشاركها في ذلك العشيرة التي تجمع أفرادها أواصر النسب وروابط القرابة والتي تعد صورة مكبرة للاسرة . إذ كان الطفل يأخذ عن اسرته وعشيرته طرقها الخاصة في كسب القوت وتحصيل اللباس واتخاذ المسكن ، ويتعرف منها على أساليب الدفاع وطرق الاغارة على الأعداء وفنون الاعمال والصناعات . ومن أشهر هذه الفنون والصناعات : الصيد والرمي والقنص وإعداد آلات الحرب وعمل الآنية ودبغ الجلود وغزل الصوف وحياكة الملابس وتربية الماشية .

أما الحضر فقد كانت التربية عندهم أرقى وأوفى . وفي وسعنا أن نقول أنها كانت تنقسم إلى قسمين ابتدائية وعالية . وهناك ما يدل على انه كان لكل من القسمين مدارس ومعاهد خاصة به . وكان الاطفال في القسم الابتدائي يدرسون الهجاء والمطالعة والحساب وقواعد اللغة ، كما كان الطلاب في القسم العالي يدرسون الهندسة العملية وعلم الفلك والطب وفن العمارة والنقش والآداب والتاريخ (٢) .

أما في طرق التربية وأساليبها ، فلم يكن لعرب البدو الجاهليين في الغالب

(١) تاريخ التربية لمصطفى أمين ، ص ١٥٧ .
(٢) المرجع السابق ، ص ١٥٨ .

طرق موضوعة ولا أساليب محدودة في تربية النشء ، وتثقيفه ، وانما كان الأحداث يأخذون ما يصل إليهم من الآداب والأخلاق والمعارف بالتقليد والمحاكاة أو بما يسمعونه من النصائح والعظات التي يلقيها الآباء والأمهات وذوو العقول الراجحة من الأقارب ورؤساء العشائر ، أو بما يتدبرونه في الشعر الحسن من المعاني السامية والفكر المبتكرة والأخيلة الدقيقة (١) . أما الحضر منهم فقد كانت لهم في التدريس خطط موضوعة وطرائق مألوفة ، ولكنها لم تعد الحفظ والتقليد . وقد كان التعليم عندهم إفرادياً فيختص المعلم كل تلميذ من تلاميذه بجزء من وقته وحصة من عنايته . ومن طرائقهم في تعليم الخط أن المعلم يتخذ الملمول فيكتب به نماذج على ألواح من الطين الطري ثم يجففها ويضعها للتلاميذ فيحاكونها في ألواحهم . وقد عثر الباحثون في أنقاض مدائنهم على كثير من هذه الألواح (٢) .

ولم يعرف عرب البادية في الجملة معاهد للتعليم ، لسهولة حياتهم وبساطتها ، بحيث كان في وسع الناشيء أن يحصل ما يحصله بالمحاكاة والاشتراك في الأعمال التي يقوم بها آباؤه ومن هم أكبر منه سناً . غير أنه لا يصح إطلاق هذا القول ، إذ كانت لهم أسواق ومجالس آداب تشبه في كثير من الوجوه الأندية اللغوية والمجامع العلمية التي نعرفها اليوم . أما مجالس الآداب فكانوا يعقدونها لمناشدة الأشعار ومبادلة الأخبار والبحث في بعض الشؤون العامة ، وكانوا يسمونها الأندية ، ومنها نادي قريش . وأما الأسواق فقد كانت أمكنة يجتمع فيها الناس في أوقات معينة للبيع والشراء ، وكان العرب يحضرونها بما عندهم من المآثر والمفاخر فينشدون الشعر ويلقون الخطب ويتحاكمون إلى قضاة نصبوا أنفسهم لنقد الشعر . ومن أشهر هذه الأسواق « عكاظ » قرب الطائف و « مجنّة » قرب مكة ، و « ذو المجاز » على فرسخ من عرفة ، وغيرها من الأسواق التي

---

(١) المرجع السابق ص ١٥٨ .

(٢) المرجع السابق ، ص ١٥٩ .

كانت تشبه إلى حد بعيد معاهد التربية البدنية اليونانية . وإلى جانب المجالس والاسواق عرف العرب « المجتمعات » وهي كثيرة الانواع والاقسام . ومما قاله فيها الألوسي [1] : منها ما كان لمحض الأنس وتنشيط النفس وذكر ما سلف لهم من الحروب والوقائع وتناشد الشعر والقريض ونحو ذلك من الكلام الذي تبتهج له الطبائع . وهذا الحال لا يكون غالباً إلا في الليالي ... وكانوا يتحلقون إذا اجتمعوا في طرف ، وربما كان وسط الحلقة من ينتهي اليه الشرف ، وإذا أراد أحدهم ذكر حادث غريب والقاء كلام عجيب قام وتلاه على القوم كما يفعل الخطيب .. ومنها ما كان للمذاكرة والمشاورة في تدارك حرب أو اغارة على قوم آخرين ... ومنها ما كان لاجل الحكومة وفصل الدعاوى والمنازعات التي كانت تقع بينهم كما كانوا يجتمعون في دار الندوة وهي دار « قصي بن كلاب » .. ومنها ما كان لطلب مثوبة واتعاظ بوعظ كما كانت قريش في الجاهلية تجتمع إلى كعب بن لؤي بن غالب وهو جد النبي (ص) السابع في كل جمعة فيخطب فيه على قريش .. ومنها ما كان لحلف وعقد معاهدة كما اجتمعت قريش في الجاهلية حين كثر فيهم الزعماء وانتشرت فيهم الرياسة وشاهدوا من التغالب والتجاذب ما لم يكفهم عنه سلطان قاهر فعقدوا حلفاً على رد المظالم وإنصاف المظلوم من الظالم .. » أما أهل الحضارة في العصر الجاهلي فقد كانت لهم مدارس ومعاهد للتربية والتعليم ، وكانت لهم دور يختلف اليها الطلاب ورواد العلوم . وقد عثر الباحثون في آثار مدائنهم على انقاض مدرسة للاطفال حوت قراميد عليها دروس للاحداث في الحساب والهجاء ، وشملت فوق ذلك معجمات وكتباً للمطالعة وقواعد اللغة [2] . على أن من اللازم أن نذكر في هذا المجال أن العرب جميعهم بدوهم وحضرهم عرفوا في الواقع الكتاتيب ودور العلم في الجاهلية . فالمؤرخون يؤكدون أن يوسف الثقفي أبا الحجاج كان يعلم في كتاب له بالطائف ، وأن أبا قيس بن عبد مناف بن زهرة ، وأبا

---

(١) بلوغ الأرب ، الجزء الاول ، ص ٢٧١ — ٢٧٥

(٢) مصطفى أمين ، ص ١٩٠ .

صفيان بن أمية بن عبد شمس قد علمهما بشر بن عبد الملك العبادي فكانا يعلمان أهل مكة .

وينقل السيد عبد الحي الكتاني عن الماوردي في ادب الدنيا والدين عن ابن قتيبة أن العرب كانت تعظم أمر الخط ، خلافاً لما قاله ابن خلدون في « المقدمة » من أن الخط والكتابة من عداد الصنائع الانسانية وان العرب كانوا بعيدين عنهما لأنهم كانوا بداة .. وقد كان للنبي (ص) كتاب بلغ عددهم ما ينيف على الأربعين وكان أكثرهم من الشبان والمدنيين ، ولا شك في انهم قد تعلموا الخط والقراءة وما اليهما في بعض كتاتيب المدينة ومكة قبل الاسلام . ثم ان الكتاتيب كانت معروفة بكثرة في بلاد الشام ومصر وفارس والعراق قبل الاسلام ، فلا غرابة اذا نقل القرشيون ذلك عنهم في رحلاتهم التجارية .. كما ان الجوالي النصرانية واليهودية في الجزيرة كانت تعلم ابناءها في المدارس أو الكتاتيب أو الكنائس أو الاديرة ، وليس بعيداً أن يكون جيرانهم قد أفادوا من ذلك [1] . وقد أثبتت الادلة العلمية الحديثة معرفة العرب بالكتابة والخط وعنايتهم بهما . ومما أثبته المستشرق الايطالي الامير « كايتاني » في الفصل الرائع الذي كتبه عن نشأة الخط العربي ، أن الخط العربي – كما دلت الاكتشافات النقشية والوثائق الخطية – قديم الوضع ، وأن الكتابة العربية كانت ذائعة في الجزيرة ومشارف الشام قبل البعثة النبوية . وهذه الحقائق كلها تبين خطأ النظرية التي ذاعت لدى الكثيرين وشاعت ، والتي ترى ان الجهل والامية كانا متفشيين بين العرب قبل الاسلام ، وأن الاسلام لما جاء لم يكن بينهم في مكة وهي عاصمتهم الكبرى الا سبعة عشر كاتباً وأن اليمن كلها لم يكن فيها كاتب واحد .

---

(١) التربية والتعليم في الاسلام ، للدكتور محمد أسعد طلس ، دار العلم للملايين ، ١٩٥٧ ، ص ١٨

القسم الثاني

التربية العربية بعد الاسلام

تمتد هذه الفترة حوالي ستة قرون ، بدءاً من القرن السابع الميلادي عندما انتشر الاسلام في شبه جزيرة العرب ثم انتقل سريعاً إلى ربوع إمبراطوريتي الفرس والروم ، حتى القرن الثالث عشر عندما قضي على الخلافة العباسية في بغداد على يد المغول (سقوط بغداد على يد هولاكو عام ١٢٥٨م) ، ففقد العالم العربي الاسلامي الكثير من مظاهر وحدته العقلية والروحية وسيطرت عليه أخلاط التتر والمغول وأخذ ينحدر في طريق الاضمحلال العلمي والاقتصادي ، متأثراً في الوقت نفسه بتداعي المسلمين في الأندلس إذ ذاك . وتقسم هذه الفترة في الواقع إلى أطوار يتميز كل واحد منها بخصائص وتأخذ التربية خلالها أشكالا متباينة بعض الشيء : فهنالك الطور الأول ، طور نمو الاسلام في عهد الرسول ؛ وهنالك الطور الثاني ، طور الفتوحات الاسلامية التي بدأت في عهد أبي بكر أول الخلفاء الراشدين وقاربت نهايتها في عهد الأمويين (٦٦١ — ٧٥٠) ؛ وهنالك الطور الثالث ، طور تكوين الحضارة العربية والامتزاج بين الشعوب والحضارات ، ويبدأ هذا الطور مع بداية الطور العباسي تقريباً ويمتد حتى ظهور الأتراك السلاجقة في القرن الحادي عشر الميلادي ، وتدخل في هذا

الطور حضارة الأندلس منذ القرن الثامن الميلادي ؛ وهنالك أخيراً الطور الرابع الذي يبدأ مع ظهور الأتراك السلاجقة وينتهي بظهور قبائل المغول المتبربرة في أواسط آسيا في القرن الثالث عشر الميلادي . تلك القبائل التي زحفت على البلاد الاسلامية كالوباء فأهلكت الحرث والنسل وقضت على الكثير من أماكن العلم ودور الكتب كما قضت على الخلافة العباسية في بغداد عام ١٢٥٨م على يد هولاكو الذي أقام على أنقاض الخلافة امبراطورية ضخمة تمتد من الهند إلى آسيا الصغرى ، دامت مدة قرن تقريباً .

ولن يتسع المجال للحديث عن كل طور من هذه الاطوار على انفراد ، ولهذا نلجأ إلى الحديث عن معالم التربية الاسلامية جملة ، مع إشارات دائمة إلى تباينها واختلافها من عصر إلى عصر ومن مصر إلى مصر . ولا شك أن في وسعنا رغم كل شيء أن نقول بوجود تربية عربية إسلامية عامة متجانسة إلى حد بعيد ، وأن نتحدث بالتالي عن التربية العربية الاسلامية كوحدة ، بدءاً من ظهور الاسلام حتى انهيار وحدة الامبراطورية العربية الاسلامية .

أهداف التربية العربية الاسلامية :

لم يكن هدف المسلمين من التربية دنيوياً محضاً كما كان عند اليونان والرومان مثلا ، ولم يكن دينياً كما كان عند الاسرائيليين في الصدر الاول ، وإنما كان غرضهم دينياً دنيوياً معاً ، وكانوا يرمون إلى إعداد المرء لعملي الدنيا والآخرة . وفي القرآن الكريم : « وابتغ فيما أتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا » . وفي الحديث الشريف : « إعمل لدنياك كأنك تعيش أبداً واعمل لآخرتك كأنك تموت غداً » .

وسنرى أن تحقيق هذا الهدف قاد العرب أيام الدولة الاسلامية إلى التزيد من أمور كثيرة ، فيها صلاح دينهم ودنياهم ، فعنوا بتدارس علوم الدين والشريعة كما عنوا بدراسة علوم اللسان والتاريخ والجغرافيا والكيمياء والفيزياء والطب

والهندسة والفلك وغيرها . واستطاعوا بفضل هذه التربية الجامعة أن يشيدوا حضارة رائعة قدمت للعالم زاداً ثقافياً علمياً كان هو الأساس في تطور الحضارة الحديثة كلها .

على أنه يظل من الصحيح أن أغراض التربية التفصيلية تختلف في الواقع باختلاف المربين المسلمين ؛ وان كانوا يكادون يجمعون على الغرض العام الذي ذكرناه . وستستبين لنا هذه الأغراض التفصيلية عند الحديث عن مناهج التعليم لدى المسلمين ، وعند الحديث عن آراء كبار المربين المسلمين في التربية . وسنرى عند دراسة مناهج التعليم وأسسها خاصة أن ثمة محوراً أساسياً تدور حوله هذه المناهج وتدور حوله بالتالي أغراض التربية كلها ، نعني الهدف الديني والاحاطة بالعلوم الدينية . وسنرى في الوقت نفسه أن العلوم الأخرى مقصودة في خاتمة المطاف من أجل هذه العلوم الدينية ولخدمة أغراضها . على أن هذه العناية بالهدف الديني وبالعلوم الدينية لم تحل دون عناية المسلمين بسائر الأهداف وبشتى العلوم ، ولا سيما في الفترة الزاهرة من حضارتهم ، خلال القرون الأربعة الأولى التي تلت ظهور الاسلام . فلقد كان هذا الهدف العام خصيباً ولوداً قادراً على أن يفتّق شتى الأهداف ، وكان في صلبه التبصر في شتى ظواهر الكون والاطلاع على مختلف حقائق الوجود والاحاطة بكل علم وفن وصناعة . أو لم يقدم الدين الاسلامي العلم على العبادة نفسها ؟ أو لم يجعل العلماء ورثة الأنبياء ؟ أو لم يوص القرآن الكريم بالتبصر في خلق السموات والأرض ؟

الفصل الأول

معاهد التعليم في الإسلام

ولا شك أن خير ما يبين أهداف التربية ومعالمها أن ندرسها من خلال مؤسساتها ومنشآتها ، بالاضافة إلى دراستها عن طريق مناهجها وأساليبها . وسنبدأ الآن بدراسة المؤسسات والمنشآت منتقلين بعد ذلك إلى الاساليب والمناهج .

(أ) أمكنة التعليم قبل انتشار المدارس :

نستطيع أن نعتبر عام ٤٥٩هـ حداً فاصلاً فيما يختص بأمكنة التعلم عند المسلمين ، ففي هذا العام افتتحت في بغداد أول مدرسة من مجموع المدارس الكثيرة المنظمة التي أنشأها الوزير السلجوقي الشهير نظام الملك ، وقد انتشرت هذه المدارس في العالم الاسلامي حتى شملت البلدان والقرى الصغيرة ، بالاضافة إلى كثير من المدارس الكبرى في عواصم الأقاليم (١) ثم اقتدى بنظام الملك كثير من الملوك والعظماء سنتحدث عنهم فيما بعد .

(١) تاريخ التربية الاسلامية لاحمد شلبي ، بيروت ١٩٥٤ ، ص ١٩ . وهو كتاب قيم منه نستقي أكثر ما يرد في هذا الفصل عن معاهد التعليم ، فهو فيها خاصة مجيد .

وقبل انتشار المدارس كانت حلقات التعليم لا تعقد في أمكنة من طراز واحد بل تعقد في أمكنة مختلفة ، كالمساجد ومنازل العلماء ودكاكين بيع الكتب وغيرها ... ونتحدث الآن عن أمكنة التعليم هذه التي انتشرت قبل ظهور المدارس ، ثم ننتقل بعد ذلك إلى أمكنة التعليم بعد ظهور المدارس .

(١) الكتاب :

سبق أن قلنا إن الكتاتيب وجدت قبل ظهور الاسلام ، وإن كانت قليلة الانتشار . ثم أصبح الكتّاب بعد ظهور الاسلام المكان الرئيسي للتعليم ، دعت إلى ظهوره حاجات التوسع في نشر الدين وانتقال العرب من حال البداوة إلى حال الحضارة . وقد استمتع بمكانة كبيرة الاهمية في الحياة الاسلامية ، لأنه كان المكان الرئيسي لتعليم الصغار القرآن ، ولان تعليم الاطفال القرآن بصفة خاصة كان أمراً عظيم الخطر في الاسلام ، حتى لقد اعتبره كثير من العلماء فرضاً من فروض الكفاية .

وفي وسعنا أن نقول إن المسلمين عرفوا نوعين من الكتاب : الكتاب الخاص بتعليم القراءة والكتابة ، وكان يقوم غالباً في منازل المعلمين ، والكتاب لتعليم القرآن ومباديء الدين الاسلامي ، وكان مكانه المسجد في الغالب . ويذهب احمد شلبي إلى القول بأن هذا النوع الثاني من الكتاب لم يظهر في العهد الاسلامي المبكر — خلافاً لرأي معظم الباحثين — وأنه ظهر أول ما ظهر على يد الحجاج بن يوسف الثقفي [١] . ومهما يكن من أمر فان الكتاتيب ما لبثت حتى اصبحت المكان الرئيسي لتعليم القرآن بالاضافة إلى بعض المواد الاخرى . ومما يوصي به الغزالي أن يتعلم الطفل في المكتب القرآن وأحاديث الأخبار وحكايات الابرار وأحوالهم ثم بعض الاحكام الدينية ، فالشعر ، على أن يحفظ الطفل من الاشعار التي فيها

---

(١) المرجع السابق ، ص ٣٢ .

ذكر العشق وأهله [١] . ويضيف ابن مسكويه [٢] إلى هذه المواد مبادىء الحساب وقليلاً من قواعد اللغة العربية .

على أن ثمة اختلافاً في منهاج تعليم الاطفال في الكتاتيب تبعاً لاختلاف الامكنة . وقد أوضح ابن خلدون ذلك في المقدمة في فصل عنوانه : « تعليم الولدان واختلاف مذاهب الامصار الاسلامية في طرقه » : فأهل المغرب فيما يقول يقتصرون على تعليم القرآن ، وأهل الاندلس يخلطون بتعليم القرآن رواية الشعر والترسل وقوانين العربية وتجويد الخط ، وأهل افريقية يخلطون في تعليمهم للولدان القرآن بالحديث في الغالب ، وأهل المشرق يخلطون في التعليم كذلك .

وقد ظهر في هذه الكتاتيب بعض المعلمين الموهوبين الذين لمعوا في المجتمع العربي الاسلامي ، من أشهرهم : الضحاك بن مزاحم (١٠٥هـ) ، والكميت بن زيد (١٢٦ هـ) وعبد الحميد الكاتب (١٣٢ هـ) .

(٢) القصور :

وجد نوع من التعليم الابتدائي في قصور الخلفاء والعظماء كي يجد أبناء هؤلاء ما يؤهلهم لتحمل الاعباء التي سينهضون بها . ويرتبط هذا النوع من التعليم بالنوع السابق إلى حد ما ، لان هدف كليهما تعليم الصبيان ، غير أنه يختلف عنه مع ذلك :

فالمنهاج هنا يضعه الاب أو يشارك في وضعه ، والمعلم هنا لا يسمى معلم صبيان أو معلم كتاب ، بل يسمى « مؤدباً » . ثم ان المتعلم هنا يظل يتلقى العلم حتى يجاوز عهد الصبا وينتقل من مستوى تلميذ الكتاب إلى مستوى الطالب في حلقات المساجد أو المدارس . يضاف إلى هذا أن المؤدب كثيراً ما كان يخصص

---

(١) الاحياء للغزالي ، جزء ٣ ، ص ٥٧ .
(٢) تهذيب الأخلاق ، ص ٢٠ .

له جناح في القصر يعيش فيه ليكون اشرافه على الأمير أحكم وأشمل .

وقد خطا الفاطميون في هذا المجال خطوات واسعة فأنشأوا في قصورهم مدارس خاصة يلتحق بها أولاد علية القوم وسراتهم .

(٣) حوانيت الوراقين :

من الممكن أن نربط بين أسواق العرب في الجاهلية وبين دكاكين بيع الكتب في الاسلام . فلقد فتحت هذه الدكاكين في الاصل لاغراض تجارية ، ثم غدت مسرحاً للثقافة والحوار العلمي . وظهرت هذه الدكاكين منذ مطلع الدولة العباسية ، وانتشرت سريعاً في العواصم والبلدان المختلفة وحفلت كل مدينة بعدد وافر منها . ولم يكن بائعو الكتب مجرد تجار ينشدون الربح وانما كانوا في معظم الاحيان ادباء ذوي ثقافة يسعون للذة العقلية من وراء هذه الحرفة . ولهذا عرفت قائمة أسماء الوراقين شخصيات لامعة ، كابن النديم صاحب الفهرست ، وعلي بن عيسى المعروف بان كوجك ، وياقوت الحموي مؤلف معجم الادباء ومعجم البلدان .

ولم تكن مهنة الوراقة في عهد الدولة العباسية تقف عند حد الصفقات التجارية وبيع الكتب ، وإنما كانت تتعدى ذلك إلى مهام ثقافية بالغة الأهمية : إذ كان الوراقون هم الذين ينسخون الكتب الهامة ويعرضونها للراغبين فيها . وهكذا كانت حوانيت الوراقين مغدىً ومراحاً للطلاب والعلماء ، يتذاكرون فيها ويناقشون . حتى كان الجاحظ يكتري دكاكين الوراقين ويبيت فيها للنظر .

(٤) منازل العلماء :

لم يعد المسلمون المنازل مكاناً صالحاً للتعليم العام ، لافتقارها إلى السكون والراحة . غير أن وطأة الحاجة دعت إلى قيام حلقات تعليمية بالمنازل الخاصة .

وقد جرى التعليم الاسلامي بالمنزل في عهد الاسلام المبكر وقبل نشأة المساجد ، يوم اتخذ الرسول (ص) دار الأرقم ابن أبي الأرقم مركزاً يلتقي فيه بأصحابه ومن تبعه ، ليعلمهم مبادىء الدين الجديد . وبالاضافة إلى دار الأرقم كان الرسول (ص) يجلس بمنزله بمكة ويلتف حوله المسلمون ليعلمهم ويزكيهم . ولظروف خاصة غدت بعض المنازل فيما بعد ملتقى للطلاب والمدرسين . ومن أهم هذه المنازل منزل الرئيس ابن سينا ؛ وكذلك منزل أبي سليمان السجستاني (محمد بن طاهر بن بهرام) الذي توفي في العقد الأخير للمائة الرابعة الهجرية ، وكان أعور به وضح ولهذا لزم منزله ، فلا يأتيه إلا مستفيد وطالب علم [1] . ونجد في كتب أبي حيان التوحيدي (وعلى رأسها الامتاع والمؤانسة) صوراً لما كان يدور في مجلس أبي سليمان هذا . ومن منازل العلم الهامة أيضاً دار الامام الغزالي (٥٠٤هـ) التي كان يستقبل فيها تلاميذه بعد أن أعتزل العمل بنظامية نيسابور .

(٥) الصالونات الأدبية :

ظهرت هذه الصالونات ساذجة في العصر الأموي ، وانتشرت رائعة غنية في العصر العباسي . واتضحت فيها التقاليد والحضارات الأجنبية التي اقتبسها الخلفاء العرب من الممالك العظيمة التي خضعت لهم . فأصبح الصالون يؤثث أثاثاً رائعاً ، وما كان يسمح بدخوله إلا لطبقة معينة من الناس . ولم يكن الحضور أحراراً في اختيار الموعد الذي يحضرون فيه أو ينصرفون عنده ، وإنما كانوا يحضرون في موعد محدد وينصرفون عند إشارة خاصة يشير بها الخليفة . فكان معاوية اذا قال « ذهب الليل » قام سماره ومن حضره ؛ وكان عبد الملك اذا ألقى المخصرة قام من حضره ؛ وكان المعتصم اذا نظر إلى صاحب النعل قام من حضره ؛ وكان الواثق اذا مسّ عارضيه وتثاءب قام من حضره . وكان الخليفة ، ولا أحد

(١) إخبار العلماء بأخبار الحكماء للقفطي ، ص ٢٨٢ – ٢٨٣ .

سواه ، يفتتح النقاش في الصالونات . وللصالونات الأدبية آداب خاصة وتقاليد معينة يجب أن يرعاها أولئك الذين كان يسمح لهم بحضورها ، وقد سجلها مفصلةً « الصابي » في كتابه « رسوم دار الخلافة » (وهو مخطوط) و « كشاجم » في كتابه « أدب النديم » .

ويرتبط تاريخ الصالونات الأدبية بتاريخ القصور ، وبخاصة قصور الخلفاء . فبدأت الصالونات منذ تربع في قصر شاهق معاوية الخليفة الأموي الاول . وكان معاوية يستدعي إلى مجلسه بعض العلماء والأدباء وأرباب السير ليقرأوا له ويحدثوه عن تاريخ العرب ومواقعهم الشهيرة وعن تاريخ ملوك الفرس ونظم حكوماتهم وإداراتهم وسير الأمور في ممالكهم .

على أن الصالونات الأدبية بمعناها الصحيح لم تبد إلا في العصر العباسي ، فأصبحت هذه الصالونات تعقد في أوقات منظمة وشملت مع قصور الخلفاء قصور الأمراء والعظماء . وتنوعت هذه الصالونات ، فأصبحت للآداب أو العلوم أو الفنون (ومنها الغناء والموسيقى) لتناسب الحياة الثقافية المتنوعة الأطراف في ذلك الحين . ولكن مجالس العلم والأدب ظلت أرفعها قدراً وأعظمها قيمة .

وقد بدأ النشاط الواسع يظهر في عهد الرشيد (١٧٠ — ١٩٣ هـ) ، فكانت تعقد في مجلسه مناظرات بين الشعراء ومناقشات بين الفقهاء ومساجلات بين أهل الفنون والأدباء . (من أشهر المناظرات التي جرت في مجلس الرشيد تلك المناظرة اللغوية الشهيرة بين سيبويه والكسائي ، حين زعم الكسائي أن العرب تقول : كنت أظن أن الزنبور أشد لسعاً من النحلة فاذا هو إياها ، فقال سيبويه بل الصحيح : فاذا هو هي الخ ..) . وفي أيام الرشيد نفسها كان ليحيى بن خالد ، وهو ذو بحث ونظر ، مجلس يجتمع فيه أهل الكلام من أهل الاسلام وغيرهم من أهل النحل ، وكان ذلك المجلس خصباً جداً ، يتناول علوماً شتى .

أما عهد المأمون فهو بحق أزهر فترة في تاريخ النهضة الثقافية الاسلامية ، وقد كان بلاطه يموج بجمهرة عظيمة من رجال العلم والادب والشعراء والاطباء

والفلاسفة الذين استدعاهم المأمون من جهات متعددة من العالم وشملهم جميعاً بعنايته . وكثيراً ما أخذ المأمون نفسه دوراً رئيسياً في المناظرات التي كانت تدور في مجلسه . وكلنا يعلم انه اعتنق مذهب المعتزلة ؛ ولما كانت المناظرة والجدل من أهم ما كان يعتمد عليه المعتزلة في نشر آرائهم ، فقد وضعوا اسساً تعتبر بحق قواعد علم البحث والمناظرة (وسنرى بعضها عند الحديث عن طرائق التعليم) . وكان عهد المأمون سلسلة انتصارات للمعتزلة في مجالس البحث والمناظرة الكثيرة التي عقدوها مع الشيعة والملحدين من الدهرية والثنوية وسواهم .. وكانت مسألة خلق القرآن أهم مسألة اثيرت في تلك المجالس . كذلك عرف قصر الواثق مجالس للادب والمناظرة ، وفيها تلاحى مخارق وحسين الضحاك في أبي العتاهية وأبي نواس أيهما أشعر . وبعد الواثق تدهور الوضع السياسي وتدهورت معه النهضة العلمية ، ونشأت الممالك المستقلة أو شبه المستقلة التي انقسم لها العالم العربي الاسلامي ، وظهرت عواصم عديدة كل منها مثلت دور بغداد ، وأخذ ينافس بعضها بعضاً في حماية العلم ، فأصبحت القصور وما فيها من مجالس في ذلك العهد تقوم مقام الجامعات اليوم ، على حد قول أحمد أمين في ظهر الاسلام. ومن الامثلة على تلك المجالس مجلس الوزير ابن الفرات (أبو الفضل جعفر) ، وفيه جرت المناظرة الشهيرة (عام ٣٢٦) بين أبي سعيد السيرافي وأبي بشر متى . (وهي التي يذكرها أبو حيان مفصلة في الامتاع والمؤانسة) . ومنها مجلس أبي عبدالله الحسين بن سعدان (٣٧٥ هـ) ، ومجلس سيف الدولة الحمداني بحلب ، وهو المجلس الذي خلد لنا المتنبي ، ومنها قصر الغزنويين الخ ..

(٦) البادية :

كانت اللغة العربية حتى عصر صدر الاسلام فصيحة سليمة . الا ان اتصال العرب بغيرهم عن طريق التجارة سبب وجود لحن قليل بينهم . وكان ارتكاب ذلك اللحن عاراً لا يغتفر ، فلقد روي ان رجلاً لحن في حضرة النبي (ص) فقال الرسول لاصحابه : أرشدوا أخاكم فقد ضل .

ثم زاد اختلاط العرب بالاعاجم بعد أن انتشر الاسلام واقتحم بلاد الفرس وبلاد الروم ، وهكذا فسد اللسان العربي وظهرت لغة يسميها الجاحظ لغة المولّدين أو البلديين . وظهر اللحن لدى العرب انفسهم ، وتعدى عامة الناس إلى خاصتهم ، فوقع فيه الوليد بن عبد الملك والحجاج بن يوسف وأبو حنيفة النعمان وبشر المريسي وشبيب بن شيبة وغيرهم من الخلفاء والعظماء [1] . ثم كان اللحن أكثر خطراً عندما وقع في القرآن ، فغيّر المعنى . ويتحدث ابن خلدون في مقدمته حديثاً مفصلاً عن تاريخ اللحن في اللغة العربية . والذي يهمنا أنه بينما كان اللحن يفشو في الحضر حيث اختلط العرب بالاعاجم بقيت اللغة سليمة تماماً في الصحراء التي لم تجذب إليها الأعاجم ولا من فسدت لغتهم . وعلى هذا أصبح البدو هم الذين تؤخذ عنهم اللغة الصحيحة ، وانتهز البدو هذه الفرصة فوفدوا إلى القرى والمدن وجلسوا يعلمون . وفي الوقت نفسه أخذ أناس آخرون يهجرون الحضر ويضربون في البادية ليتعلموا اللغة من منبعها الأصيل . ولهذا نجد البادية في القرنين الأولين للهجرة تقوم بدور المدرسة في الوقت الحاضر، ومما يقوله « حتي » في كتابه عن « تاريخ العرب » إن صحراء سورية كانت مدرسة الأمراء الأمويين . ولم تكن الصحراء مدرسة الأمراء فحسب بل قصدها عدد كبير من العلماء الأعلام ، من أشهرهم : الخليل بن أحمد (١٦٠هـ) ، وبشار بن برد (١٦٧ هـ) والكسائي (١٨٢ هـ) والشافعي (٢٠٤ هـ) ، والرياشي (٢٥٧ هـ) .

(٧) المسجد :

يرتبط تاريخ التربية الاسلامية بالمسجد ارتباطاً وثيقاً . وقد قامت حلقات الدراسة في المسجد منذ نشأ ، واستمرت كذلك على مر السنين والقرون . ولعل السبب في جعل المسجد مركزاً ثقافياً هو أن الدراسات أيام الاسلام الأولى كانت

---

(١) العقد الفريد ، الجزء ٢ – ص ١٨ – ٢٠ .

دراسات دينية تشرح تعاليم الدين الجديد ، ثم توسع المسلمون في عصورهم التالية في فهم مهمة المسجد فاتخذوه مكاناً للعبادة ومعهداً للتعليم وداراً للقضاء وكان أول مسجد أنشيء في الاسلام مسجد قباء ، وكانت تعقد فيه حلقات العلم . وازداد عدد المساجد مع مضي الزمن زيادة كبيرة ، فما جاء القرن الثالث حتى كانت بغداد تغص بالمساجد ، ويحكى أن اليعقوبي عدَّ فيها ثلاثين ألف مسجد .

ومن أشهر المساجد والجوامع التي قامت فيها حلقات العلم ما يلي :

– جامع المنصور (وقد كلف فيما يروي ياقوت ثمانية عشر مليوناً من الدنانير ، وجدد في عهد الرشيد) ، وكان قبلة انظار الطلاب والاساتذة ، جلس فيه الكسائي (وكان الفراء والأحمر وابن السعدان بعض تلاميذه) وجلس فيه أبو العتاهية وأملى من شعره .

– جامع دمشق الذي بناه الوليد بن عبد الملك (وأنفق على بنائه ، فيما يروى خراج المملكة سبع سنين) . وكان ذلك المسجد مركزاً هاماً من مراكز الثقافة في العالم العربي الاسلامي ، وكان للخطيب البغدادي حلقة كبيرة به عام ٤٥٦ .

– جامع عمرو الذي بناه عمرو بن العاص عام ٢١ هـ ثم جدد . وقد جلس فيه سليمان بن عتر التجيبي منذ عهد مبكر (عام ٣٨ هـ) وظل منذ ذلك الحين مركزاً ثقافياً ومحكمة للقضاء . وقد سجل لنا المقريزي في خططه بعض التفاصيل عن زوايا ثمان كانت تدرس فيها شتى العلوم بهذا الجامع ، من أشهرها زاوية الامام الشافعي . وتبين لنا هذه التفاصيل وغيرها من الاخبار أن الحلقات العلمية بالمساجد لم تكن مقصورة على الدراسات الدينية ، وإنما تعدتها إلى سواها من معارف ذلك العصر ، وان الدراسات اللغوية والادبية كانت تجد طريقها إلى المسجد (فكان الكميت بن زيد وحماد الراوية مثلاً يلتقيان في مسجد الكوفة يتذاكران أشعار العرب وأيامها) . وكان العروض ايضاً يدرس بالمسجد ، كما

درس فيه الطب والميقات . ومما يقوله عبد اللطيف البغدادي ان درساً في الطب كان يلقى في الازهر في منتصف النهار من كل يوم .

(ب) امكنة التعليم بعد ظهور المدارس :

يعتبر فتح السلاجقة للعراق ودخولهم بغداد في ٢٥ محرم سنة ٤٤٧ بدء انتصار أهل السنة على الشيعة . وقد أراد السلاجقة — وهم سنيون شديدو التعصب — أن يمكنوا لعقيدتهم ويحرروا عقول الناس مما علق بها، عن طريق نشر العلم . ونشأت المدارس لهذه الغاية ، تعضيداً للمذهب السني عن طريق العناية بدراسة الفقه وفق المذاهب السنية الاربعة . وكان ذلك على يد الوزير الشهير نظام الملك الذي وزر لألب أرسلان وبلملك شاه، ونسبت هذه المدارس إلى منشئها نظام الملك فعرفت باسم « المدارس النظامية » . وسار على نهج نظام الملك السلاجقة الذين جاءوا بعده ، كما اقتفى أثرهم الشاهات والاتابك الذين أقاموا إمارات على انقاض السلاجقة . ثم جاء البطل نور الدين الزنكي (٥٦٩ هـ) الذي آلت اليه سورية ثم مصر، فبنى مدرسة في دمشق ، تعرف باسم المدرسة النورية ، وبنى العديد من المدارس في دمشق وحلب وأعمالهما وفي مصر أيضاً ، وعرفت مدارسه باسم المدارس النورية .

وتعتبر المدرسة المستنصرية التي بناها الخليفة المستنصر في بغداد في القرن الثالث عشر الميلادي من أجلّ مدارس العالم الاسلامي . وقد جعل بها ايوان لكل مذهب من المذاهب الأربعة وعين لكل مذهب استاذ يقوم بتعليم سبعة وخمسين طالباً بالمجان ، وعين لكل استاذ مرتب شهري ولكل طالب دينار من ذهب ، بينما كانت المدرسة تزودهم باللحم والخبز يومياً . ويذكر ابن الفرات أنه كان بالمدرسة مكتبة كبيرة تحتوي على مختلف الكتب في شتى العلوم ، رتبت بحيث يسهل على كل طالب الاطلاع على ما يريد وزودت بالحبر والورق لمنفعة القراء والناسخين ؛ وبداخل المدرسة حمام ومستشفى جعل له طبيب خاص يعود المرضى من الطلاب في كل يوم .

ومن المدارس الهامة المدرسة الناصرية التي يحدثنا عنها المقريزي . وبدأ ببنائها السلطان الملك العادل زين الدين كتبغا المنصوري وأتمها السلطان محمد بن قلاوون سنة ٧٠٣ .

ولم تختلف المدرسة عن الجامع أو المسجد لا في بنائها ولا في وظيفتها والغرض منها . إلا أنها كانت أكمل وأوفى بأغراض الدراسة المتصلة بها ولسكنى الطلاب المنقطعين إلى العلم . على أنه كان للمدرسة غرض رئيسي هو تدريس الفقه وفق واحد من المذاهب السنية الأربعة بطريقة تستدعي انقطاع الطلاب للدرس وتفرغ المدرسين للعمل ، حيث كانت ترتب لهم أجور ثابتة . وقد تبارى الخلفاء والامراء وسراة القوم من الرجال والنساء في بناء المدارس منذ القرن الحادي عشر الميلادي في مختلف أنحاء العالم العربي الاسلامي . وفي القاهرة وحدها يذكر المقريزي حوالي ثلاث وستين مدرسة بقي منها الكثير حتى عهد المؤلف المذكور أي حتى القرن التاسع الهجري . وكانت أغلب المدارس آية من آيات الفن الاسلامي أنفقت في بنائها الاموال الطائلة وحبست عليها الاوقاف العظيمة وجعلت الرواتب السخية لفقهائها وطلابها والموظفين بها . ويقول الاستاذ « خودا بخش » ان عدداً كبيراً من الطلاب كان يسكن في هذه المدارس التي يمكن تشبيهها بالكليات الداخلية في جامعتي أوكسفورد وكمبردج .

ويصف لنا الرحالة ابن جبير مدارس بغداد وأهمها المدرسة النظامية في القرن الثاني عشر الميلادي فيقول ان عدد مدارس بغداد يبلغ حوالي الثلاثين مدرسة وجميعها تفوق أجمل القصور ، وأعظمها جميعاً المدرسة النظامية . ويشير ابن بطوطة إلى مدارس دمشق فيذكر أن لكل مذهب من المذاهب السنية الاربعة عدة مدارس .

ونجد في كتاب « الدارس في تاريخ المدارس » للنعيمي وصفاً وافياً لمدارس دمشق ولاساتذتها وطلابها ، وهو كتاب قيم جداً في هذا الباب [١] .

---

(١) الدارس في تاريخ المدارس للنعيمي ، مطبوعات المجمع العلمي العربي بدمشق ، ١٩٤٨ .

ولا شك أن مدارس نظام الملك والمدارس النورية أشهر المدارس وأرقاها ، كما سبق أن ذكرنا . أما نظام الملك فقد بنى المدارس والربط والمساجد في البلاد وأمدها بما تحتاج إليه من كتب وعين لها المدرسين والطلاب والخدم، فكان بذلك أول من طبق مبدأ التعليم العام على نطاق واسع . ومما يقوله أبو شامة في « الروضتين » : ومدارس نظام الملك في العالم مشهورة ، لم يخل بلد من شيء منها ، حتى جزيرة ابن عمرو التي هي زاوية من الارض لا يؤتى لها بنى فيها مدرسة كبيرة حسنة . . ويقول عماد الدين الاصفهاني في « تاريخ آل سلجوق» : ومن وَجد في بلدة قد تميز وتبحر في العلم بنى له مدرسة ووقف عليها وقفاً وجعل فيها دار كتب .

وحدد السبكي في كتابه « طبقات الشافعية الكبرى » بلاداً ذكر أن نظام الملك أنشأ في كل منها مدرسة عظيمة ، وهي : بغداد — بلخ — نيشابور — هرات — أصفهان — البصرة — مرو — آمل — الموصل . ويختم السبكي حديثه بقوله : ويقال ان في كل مدينة بالعراق وخراسان مدرسة . ولا شك أن نظامية بغداد كانت أولى المدارس النظامية وأهمها ، وقد بدأ العمل بها سنة ٤٥٧ ﻫ ، وكانت على شاطيء دجلة (١) .

أما المدارس النورية التي أنشأها نور الدين الزنكي فكثيرة أيضاً ، أشهرها المدرسة النورية الكبرى بدمشق التي زارها ابن جبير المتوفى عام ٦١٤ ﻫ بعد افتتاحها لسنوات معدودة ووصفها وصفاً يدل على مكانتها السامية . وما يزال بناؤها قائماً حتى اليوم ، وان تهدم جانب كبير منه .

---

(١) خصص المرحوم الدكتور محمد أسعد طلس رسالته لنيل شهادة الدكتوراه في جامعة باريس للحديث عن المدارس النظامية . وقد نشر الجزء الاول منها بالعربية في كتابه « التربية والتعليم في الاسلام » ، وهو جزء لا يتضمن حديثا عن المدارس النظامية ، بل مقدمات لذلك الحديث .

(جـ) المكتبات :

لا شك ان الحديث عن المكتبات يدخل في اطار الحديث عن معاهد التعليم. ذلك أن المكتبات كانت طريقة القدماء في نشر العلم ، ولما كان يتعذر على غير الأغنياء اقتناء الكتب ، لجأ من أحب تعليم الناس إلى انشاء مكتبة يجمع فيها الكتب ويفتح أبوابها لهم ، كما فعل البطالسة في مكتبة الاسكندرية والعباسيون في بيت الحكمة. يضاف إلى هذا أن الكتب كانت نواة الجامعات الاسلامية المبكرة كبيت الحكمة في بغداد ودار الحكمة في القاهرة .

وقد عني الخلفاء المسلمون منذ فجر العهد الاموي بالكتاب العربي وتكثيره ونشره بين الناس وانشاء الخزائن التي تضم الكتب والدفاتر والسجلات ، كما عنوا بالحصول على كتب العلم القديمة لتكون مرجعاً لهم ولأولادهم ، وكانوا يزودون المساجد الجامعة في كل اقليم بالخزائن التي تضم المصاحف وكتب العلم. وكان كثير من العلماء منذ زمن قديم يقفون كتبهم وأوراقهم ومخطوطاتهم على خزائن المساجد ودور العلم يتقربون بذلك إلى الله ويرجون نشر العلم ومعونة اصحابه (١) .

ولعل اقدم الخزائن العربية التي عرفت بعض أخبارها هي خزانة الخليفة الاموي الحكيم خالد بن يزيد بن معاوية ابن أبي سفيان . وقد ظلت خزانة خالد هذه محفوظة في البلاط الاموي ، ولما ولي الخلافة الاموية عمر بن عبد العزيز فتحها للناس للافادة منها والتعلم من نفائسها . وقد انقطعت أخبارها بعدئذ فلم نعثر لها على خبر سوى ما يذكره القفطي في « تاريخ الحكماء » أثناء ترجمة الفلكي المعروف بابن السنبدي .

وممن ذكر عنه الاعتناء بجمع الكتب من خلفاء أمية ، الوليد بن عبد الملك (٩٦هـ) . فقد روى أنه جمع خزانة وجعل عليها خازناً اسمه سعد .

---

(١) ارجع إلى ارشاد الأريب لياقوت الحموي ، جزء ٤ ، ص ٢٨٧ .

وممن ذكر عنه أيضاً من خلائف بني أمية أنه كان يعتني بجمع دفاتر الكتب في الخزائن الوليد بن يزيد بن عبد الملك (١٢٦ هـ) ، وقد ذكر أنه على الرغم من حبه للشراب وانهماكه بالمرح والسماع ، كان محباً للعلم منقباً عن كتبه ودواوين الشعر ، وانه جمع خزانة كتب كبيرة في قصره على الرغم من قصر مدته اذ لم يبق في الخلافة الا سنة وثلاثة أشهر .

أما بنو العباس فقد اهتموا كذلك اهتماماً كبيراً بالعلم وكتبه . وانتشرت في عهدهم المكتبات العديدة .

وفي وسعنا أن نقسم المكتبات التي ظهرت في العالم العربي الاسلامي اقساماً ثلاثة : مكتبات عامة ، ومكتبات بين العامة والخاصة ، ومكتبات خاصة . أما المكتبات العامة فقد انشئت بالمساجد لتكون في متناول الدارسين . وقد كانت هذه المكتبات كثيرة جداً ، بحيث كان من الصعب أن تجد مسجداً أو مدرسة دون أن تكون مزودة بمجموعة من الكتب يرجع اليها الطلاب والباحثون . ومن أشهر هذه المكتبات « بيت الحكمة » الذي أسسه هارون الرشيد ، والذي بلغ ذروته في عهد المأمون . ولقد وجهت العناية في بدء عهده إلى الكتب الفارسية والهندية ثم جاءت الثروة الضخمة في أخريات أيام الرشيد وخلال عهد المأمون عن طريق التراث اليوناني الخالد . ولقد كان بيت الحكمة أول مكتبة عامة ذات شأن في العالم الاسلامي بل انه كان أول جامعة اسلامية اجتمع فيها العلماء والباحثون ولجأ اليها الطلاب . ومن المكتبات العامة الشهيرة ايضاً « المكتبة الحيدرية » بالنجف ، وهي لا تزال موجودة حتى يومنا هذا ، وسميت الحيدرية نسبة الى حيدر وهو اسم الامام علي ابن أبي طالب . ومنها كذلك « مكتبة ابن سوار » بالبصرة التي أسسها أبو علي ابن سوار الكاتب ، وهو من رجال عضد الدولة ، وهي مكتبة ذات شأن خاص لان التدريس فيها كان عنصراً هاماً بجوار الكتب . ومن هذه المكتبات الشهيرة « خزانة سابور » التي انشأها أبو نصر بن أردشير المتوفي عام ٤١٦ هـ وكان تأسيسها عام ٣٨٣ هـ .

وكانت هذه الخزانة مركزاً ثقافياً ممتازاً يلتقي فيه العلماء والباحثون للقراءة والدرس وطالما عقدت فيها المناظرات والمناقشات . وكان أبو العلاء المعري يتردد عليها دون انقطاع عندما كان في بغداد ، اذ كانت مكانه المختار . ومن المكتبات العامة الشهيرة أيضاً خزانة كتب الوقف بمسجد الزيدي (وهو أبو الحسن علي بن أحمد المتوفى ببغداد عام ٥٧٥ هـ) .

كذلك من المكتبات العامة مكتبات المدارس ، اذ قلما خلت مدرسة من المدارس التي انتشرت في العراق وخراسان وسورية ومصر من مكتبة تتبعها .

أما المكتبات التي بين العامة والخاصة فهي مكتبات أنشأها الخلفاء والملوك تقرباً للعلم وتظاهراً على أنهم من أهله وجعلوا دخولها مباحاً لطبقة خاصة من الناس ، هم الوجهاء . وكان دخول هذه المكتبات يحتاج الى اذن خاص . من هذه المكتبات مكتبة الناصر لدين الله (من ٥٧٥ — ٦٢٢ هـ) ، ومكتبة المستعصم بالله (تولى الخلافة عام ٦٤٠ هـ وقتله المغول عقب سقوط بغداد عام ٦٥٦ هـ) ، ومكتبة الخلفاء الفاطميين وغيرها ...

أما المكتبات الخاصة فقد أنشأها العلماء والأدباء لاستعمالهم الخاص ، وقد كانت كثيرة جداً ومنتشرة ، وكان من الصعب أن تجد عالماً أو أديباً دون أن تكون له مكتبة يرجع اليها في دراسته واطلاعه . ومن أشهر هذه المكتبات ، مكتبة الفتح بن خاقان وزير المتوكل العباسي ، وقد قتل معه في سامراء سنة ٢٤٧ هـ ، ومكتبة حنين بن إسحق (٢٦٤هـ) أبرز الأطباء والمترجمين في عهد المأمون وأعلم أهل زمانه باللغة اليونانية والسريانية والفارسية ؛ ومكتبة ابن الخشاب (٥٦٧هـ) وهو عبدالله بن أحمد الخشاب البغدادي ؛ ومكتبة الموفق بن المطران (٥٨٧ هـ) وهو موفق الدين بن المطران الدمشقي ؛ ومكتبة جمال الدين القفطي (توفي عام ٦٤٦ هـ) ؛ ومكتبة المبشر بن فاتك (توفي في نهاية القرن الخامس) ومكتبة عماد الدين الاصفهاني الخ ...

ولا يتسع المجال للحديث عن أبنية المكتبات ونظمها وعن فهارسها ، وعن

موظفيها (من خازن ومترجمين ونساخ ومجلدين ومناولين) [1] .

(د) الخوانق والربط والزوايا والبيمارستانات :

لم يقتصر التعليم عند العرب على المسجد والجامع والكتاب ودور العلم وخزائن الكتب ، بل وجدت عندهم مؤسسات أخرى كانوا يتلقون فيها العلم الى جانب الاغراض الاخرى التي أنشئت من أجلها وهي الخانقاه والرباط والزاوية والبيمارستان .

الخانقاه : ويقال لها الخانكاه أيضاً وتجمع على خوانق وخوانك ، وهي كلمة فارسية الاصل معناها البيت . وكانت تبنى غالباً على شكل مساجد الصلاة ، الا أن فيها غرفاً عديدة لمبيت الفقراء والصوفية وبيتاً كبيراً لصلاتهم مجتمعين وللقيام بأورادهم وأذكارهم . ولا يكون فيها في الغالب منبر لان صلاة الجمعة لا تقام فيها الا نادراً . ويشير المقريزي في خططه الى احدى هذه الخوانق (وهي الخانقاه الكبرى الصالحية) التي كان يسكنها الصوفية ، ويبين أنهم كانوا يجعلون في تلك الخوانق دروساً في الفقه والدين والعربية والتصوف والحديث ، كما كانوا يجعلون فيها خزائن للكتب والمصاحف القرآنية والربعات ، وربما وضعوا فيها بعض الكتب الفلكية وآلاتها . ويحدثنا كذلك عن خانقاه رتبت فيها دروس عدة منها أربعة دروس لطوائف الفقهاء الاربعة ودروس للحديث النبوي ودروس لقراءة القرآن بالروايات السبع ، وقد جعل لكل مدرس وخصص له جماعة من الطلبة وشرط عليهم حضور الدرس والقيام بمراسيم التصوف . « ورتب لكل طالب في اليوم الطعام واللحم والخبز وفي الشهر الحلوى والزيت والصابون » . وفي بعض الخوانق كان يعمل على توفير حاجات الطلاب داخل الخانقاه من المأكل والملبس والاشربة والادوية ، بل كان يوجد فيها من

(١) نجد تفصيل ذلك في كتاب تاريخ التربية الاسلامية لاحمد شلبي ، كذلك كتب المرحوم الدكتور يوسف العش رسالة قيمة عن المكتبات الاسلامية ، قدمها إلى جامعة باريس لنيل شهادة الدكتوراه

يقوم بحلق رؤوس الطلاب وتدليك أجسامهم حتى يمكنهم التفرغ للدرس والعبادة داخل الخانقاه حتى لا يكونوا في حاجة للاتصال بالعالم الخارجي .

الرباط : هو في الاصل مصدر (رابط) . جاء في المصباح المنير : الرباط اسم من رابط مرابطة اذا لازم ثغر العدو . وقد أطلق لفظ الرباط على نوع من الثكنات العسكرية التي تبنى على الحدود الاسلامية وقرب الثغور يقيم فيها المجاهدون (المرابطون) . وعلى مر الازمنة تطور معنى هذه الكلمة فأصبحت تطلق على الامكنة التي يرابط فيها من نذروا أرواحهم للجهاد في سبيل الله ونصرة دينه ، أي على البيوت التي يسكنها المتقشفون والصوفية .

والرباط هو الخانقاه ، **الا ان أهل العراق قلما استعملوا لفظة الخانقاه** ، أما اهل مصر والشام فقد استعملوا كلمة رباط . وقد جعلوا الرباط مأوى الصوفية الفقراء المجردين غير المتأهلين . وكما جعلوا في الخانقاه شيخاً ومدرسين وقراء فكذلك جعلوا في الرباط . ومن أشهر الربط التي كانت فيها حلقات لتعليم القراءة والكتابة والدين والتصوف رباط الآثار الذي عمره الصاحب تاج الدين محمد بن الصاحب فخر الدين محمد ، فقد قرر فيه دروساً للفقهاء الشافعية وجعل له مدرساً وعنده عدة من الطلبة ولهم جار [1] . وكانت الربط مأوى يلجأ اليه العلماء والرحالون وطلاب العلم الذين ينتقلون في ارجاء العالم الاسلامي . وقد بنيت ربط خاصة بالنساء يقمن فيها ويتعبدن ويتلقين فيها دروساً في الوعظ والدين ، فكان هناك رباط يعرف برباط البغدادية بني عام ٦٨٤ ه للشيخة زينب البغدادية فسكنته ومعها عدد من النساء الخيرات ممن انقطعن للدرس والعبادة .

الزاوية : هي كالرباط والخانقاه الا أنها اصغر في الغالب ، وهي اكثر ما تكون في الصحارى والامكنة الخالية من السكان . وربما اطلقت على ناحية من نواحي المساجد الكبرى تقام فيها بعض حلق العلم ، على نحو ما كان في جامع

---

(١) الخطط المقريزية ، جزء ٤ ، ص ٢٩٦ .

عمرو بن العاص . وكانوا يقفون هذه الزوايا – ومثلها التكايا – على الفقراء الصوفية ويجعلون لها شيخاً واحداً او اكثر من واحد ويحددون عدد من يباح لهم الاقامة الدائمة فيها ومن يحق لهم البقاء مؤقتاً . وكانت الزوايا تبنى أحياناً لشيخ مشهور يقوم بنشر العلوم وينقطع للعبادة .

البيمارستان : ومخففها « مارستان » كلمة فارسية معناها المستشفى ، وهي مؤلفة من كلمة (بي) ومعناها « بدون » و (مار) معناها « الحياة والحيوية » و (ستان) ومعناها « مكان » ، فمعنى الكلمة كلها « مكان المرضى » قال الجوهري في الصحاح : المارستان بيت المرضى معرب ، وقد أطلقت في الاصل على كل مستشفى ثم خصصت بمستشفى المجاذيب . واول من عمل البيمارستانات في الاسلام الوليد بن عبد الملك سنة ٨٨ هـ وجعل فيها الاطباء واجرى عليهم الجرايات وعمل دور الضيافة ، وأمر بحبس المجذومين والعميان ، وكانوا يودعون في هذه البيمارستانات الادوية والعقاقير والاكحال ، ويجعلون فيها الاطباء والكحالين والجراحين والخدم وكل ما تحتاج اليه المشافي من عدد وآلات ، وربما جعلوا في بعضها خزائن الكتب وغرفاً وأواوين ومعاهد لتدريس الطب والصيدلة وما اليها ، وربما الحقوا مكان التدريس بجانب البيمارستان ليكون الطلاب في جو هادىء ، واذا ما أراد الاستاذ تدريسهم واجراء التطبيق العملي نقلهم من المدرسة الى البيمارستان أو من البيمارستان الى المدرسة .

وممن فعل ذلك الخليفة المستنصر العباسي فانه جعل في مدرسته المستنصرية العظمى معهداً لتدريس الطب والصيدلة ، والى جانبه شاد البيمارستان ليطبق الطلاب علومهم النظرية على مرضى ذلك المستشفى . وكذلك فعل الملك المنصور قلاوون الالفي الصالحي فانه بنى البيمارستان الكبير المنصوري في القاهرة عام ٦٨٢ وجعل فيه قبة ومدرسة وبيمارستاناً ، وجعل مكاناً تفرق فيه الادوية والاشربة ومكاناً يجلس فيه رئيس الاطباء لالقاء الدروس في الطب ، وقرر في

القبة خمسين مقرئاً يتناوبون قراءة القرآن ليلاً ونهاراً ، ودرساً للتفسير له مدرس ومعيدان وثلاثون طالباً ، ودرس حديث نبوي ؛ وجعل بها خزانة كتب وستة خدام طواشية لا يزالون بها ومتصدراً لاقراء القرآن ودروس في الفقه على المذاهب الأربعة ...

والمستشفيات التي فيها حلقات لتدريس الطب كثيرة في الاسلام [1] . وكان الأطباء في صدر الدولة يطببون بعد أن يدرسوا الطب على شيوخه حين يجدون في أنفسهم الكفاية ويأذن لهم أساتذتهم بذلك . ويظهر أنهم لما وجدوا بعض المتطفلين على هذه الصناعة رأوا ضرورة صيانتها فأوجدوا رجالاً مخصوصين للرقابة عليهم . ويقال إن الخليفة المقتدر بالله العباسي هو أول من فرض على من يريد انتحال هذه الصنعة أن يؤدي امتحاناً حتى ينال إجازة التطبيب (وجعل الممتحن سنان بن ثابت بن قرة) . ومنذ ذلك الحين أصبح على من أتم دراسة الطب أن يتقدم إلى رئيس الأطباء لامتحانه وأخذ الاجازة ، في العراق أو الشام أو سائر الأقطار الاسلامية . ويقول الدكتور أحمد عيسى : « وكان طالب الاجازة يتقدم إلى رئيس الأطباء برسالة في الفن الذي يريد الحصول على الاجازة في معاناته ، وهذه الرسالة أشبه بما يسمى اليوم « أطروحة » وتكون هذه الرسالة له أو لأحد مشاهير الأطباء المتقدمين أو المعاصرين يكون قد أجاد دراستها فيمتحنه فيها ويسأله في كل ما يتعلق بما فيها من الفن ، فاذا أحسن الاجابة أجازه الممتحن بما يطلق له التصرف فيه من الصناعة . ومن محاسن الصدف أنني عثرت في دشت قديم في خزانة كتب أستاذنا وصديقنا أحمدزكي باشا على صورتين لاجازتين في الطب من القرن السادس عشر منحت إحداهما لفصّاد والأخرى لجرّاح أنقلهما لكي يعلم الباحث ما كان عليه الحال في تلك العصور [2] » .

---

(١) يحسن الرجوع في هذا كله إلى كتاب الدكتور أحمد عيسى : تاريخ البيمارستانات في الاسلام ، طبع دمشق ، ص ٣٨ .

(٢) الدكتور أحمد عيسى ، المرجع السابق ، ص ٤٣ .

وقد بلغت المارستانات في الاسلام مبلغاً عظيماً أحصاه الدكتور أحمد عيسى في كتابه القيم . وتجاوز عدد المشهور منها المائة بيمارستان ولم يكد يخلو منها قطر من أقطار الامبراطورية العربية إذ ذاك .

الفصل الثاني

المدرّسون [1]

عني العرب في العهد الاسلامي بالمدرسين عناية كبرى ، واهتموا بتلقي العلم عن المدرسين اهتماماً ملحوظاً ، وكرهوا كراهة شديدة ان يتلقى الطالب العلم عن الكتب وحدها . وكان بعضهم يقول : من أعظم البلية تشييخ الصحيفة أي أن يتعلم الناس من الصحيفة [2] . وورد في احد الكتب : « من لا شيخ له فلا دين له ، ومن لم يكن له استاذ فامامه الشيطان » . ذلك ان العرب ادركوا أن التعليم لا يتم الا بثلاثة : الاستاذ والتلميذ والاب اي الاسرة . وقد عبر الزرنوجي [3] عن ذلك فقال : يحتاج في التعلم الى جد الثلاثة : المتعلم والاستاذ والأب .

ولم يكن المعلمون في بداية عهد الدولة الاسلامية خاضعين للحكومات ، ولم يكونوا معينين من قبل الدولة ، وانما كانوا يؤدون عملهم طلباً للثواب .

---

(١) نستقي معظم معلومات هذا الفصل من كتاب تاريخ التربية الاسلامية لاحمد شلبي .
(٢) ابن جماعة : تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم ، حيدر أباد ، ١٣٥٣ هـ . ص ٨٧
(٣) الزرنوجي : تعليم المتعلم ، استانبول ١٢٩٢ هـ . ص ١٥ .

ثم بدأ تدخل الحكومات في التعليم عندما اقترح القائمون بالامر موضوعاً معيناً ليدرس ، او عندما شيدت الحكومات معاهد تعليمية فعينت لها المدرسين ونظمت لهم الاجور . وكانت القصص أول موضوع اقترحته حكومة اسلامية واحتضنته . وبدأ القصص بمصر منذ عام ٣٨ هـ وكان توبة الحضرمي وابو اسماعيل بن نعيم وابو رجب ابن عاصم بين من عينوا قصاصاً بجامع عمرو ، وكان مرتب الاخير عشرة دنانير في الشهر .

ثم سار تدخل الحكومات قدماً ، واصبح واضحاً عندما ظهرت المؤسسات التعليمية التي شيدتها الدولة والتي سبق الحديث عنها في « المدارس » : كان ذلك عندما شيد العباسيون بيت الحكمة ؛ وكان ذلك واضحا سافراً في المؤسسات التعليمية التي انشأها الفاطميون في القاهرة (اذ عينوا اتجاهاً دينياً خاصاً ليكون موضوع الدراسة) ؛ وكان ذلك ايضاً وخاصة عندما انشأ نظام الملك عدة مدارس في العالم العربي الاسلامي (على نحو ما سبق ذكره) رتب لها المدرسين والعلماء بأجور سخية منتظمة ورسم لهم ان يكافحوا المذهب الشيعي الذي كان منتشراً في عهد البويهيين وان يدرسوا مذهب أهل السنة كما رأينا . وكان من تدخل الحكومة اذ ذاك ان تبعد عن هذه المدارس كل مدرس يعطف على الشيعة أو يعتنق مذهبهم (١) ومثل ذلك فعله نور الدين في الشام وصلاح الدين الايوبي في مصر ، فكل منهما انشأ المدارس وحدد لكل منها المذهب الفقهي الذي يسير عليه وعين لها احد شيوخ هذا المذهب ليدرس بها . وعلى السنن نفسه سار الخليفة المستنصر العباسي عندما انشأ المدرسة المستنصرية وجعل فيها اربعة ايوانات منفصلة لتعقد فيها حلقات على المذاهب الاربعة ، وعين لكل إيوان شيخاً وعين لكل شيخ خمسة وسبعين طالباً ورتب الرواتب للمدرسين والطلاب

أما المستوى الاجتماعي للمدرسين فقد كان حسناً بالجملة . ويعتبر الجاحظ من المصادر الهامة عند الحديث عن المستوى الاجتماعي للمدرسين . غير أن

---

(١) ارجع إلى معجم الأدباء لياقوت الحموي ، الجزء الخامس ، ص ٤١٥ .

حديثه عن حماقة المعلم (أحمق من معلم كتاب) لا ينطبق في الواقع إلا على الكتاتيب ، وقد دافع هو نفسه عن سائر المعلمين في كتابيه « رسالة المعلمين » و « البيان والتبيين » وبيّن أقدارهم . والحق إن المعلمين كانوا طوائف ثلاثاً : معلمي الكتاتيب ، والمؤدبين ، والمعلمين بالمساجد والمدارس . ولكل طائفة ظروفها الخاصة . أما معلمو الكتاتيب فقد كان بينهم من احترف هذه المهنة بثقافة ضحلة أو بدون ثقافة ، ولذلك كانوا موضعاً للهزء أحياناً . وهنالك أقاصيص عديدة تروى عن جهل هؤلاء المعلمين في كثير من الأحيان . حتى بلغ الأمر أن قبول شهادة معلمي الكتاتيب كان موضع تردد من القضاة . ويذكر المستشرقان « غولد تسيهر Goldziher » و « لامنس Lammens » أن السبب في أن معلمي الكتاتيب نُظر إليهم شذراً أن معظمهم كانوا من الموالي . ويقول « آدام متز Adam Metz » : ولعل كثيراً مما لحق المعلمين من ضروب الاستهزاء يقع إثمه على الروايات اليونانية الهزلية لأن المعلم فيها كان من الشخصيات المضحكة » . هذا عن معلمي الكتاتيب . أما المؤدبون وهم معلمو الخاصة ، فهنالك دلائل ونصوص كثيرة تشهد بمكانتهم وتفيد أن تأديب أولاد الخاصة صبياناً أو كباراً كان عملاً عظيماً ، يكسب من يقوم به الجلال ويحوطه باهاب من العظمة . ونتبين ذلك بوضوح إذا تذكرنا اسماء بعض المربين الذين اشرفوا على تربية أبناء الخلفاء والعظماء ، والذين لمعوا في التاريخ العربي والأدب العربي . من هذه الاسماء : الضحاك بن مزاحم مؤدب أولاد عبد الملك بن مروان ؛ والمفضل الضبي مؤدب المهدي ؛ وعبدالله بن المقفع مؤدب أولاد اسماعيل بن علي ؛ ويحيى بن خالد البرمكي والكسائي مؤدبا الرشيد ؛ والفراء مؤدب ابن المأمون ؛ وقطرب مؤدب ابن أبي دلف ؛ وابن السكيت مؤدب أبناء الخليفة المتوكل ؛ والمبرد مؤدب عبدالله بن المعتز ؛ والكندي مؤدب المعتضد ، وغيرهم كثير . أما المعلمون بالمساجد والمدارس فقد نالوا الكثير من الاجلال والتقدير . وهنالك نصوص كثيرة تشهد بالمكانة الكبرى التي كان يشغلها العلماء . منها قول أبي الأسود الدؤلي : ليس شيء أعز من العلم ؛

الملوك حكام على الناس ، والعلماء حكام على الملوك . ومنها ما يروى عـــن المعتضد حين كان يطوف يوماً في البستان وهو آخذ بيد ثابت بن قرة إذ جذبها دفعة واحدة وخلاها . فقال ثابت : ما بدا يا أمير المؤمنين ؟ فقال المعتضد : كانت يدي فوق يدك ، والعلم يعلو ولا يعلى عليه .

أما حالة المدرسين المالية ، فقد اختلفت من عصر الى عصر ومن مكان الى مكان . ويحسن ان نذكر ان اخذ الاجر على التعليم في بداية عهد الاسلام كان مستقبحاً (لاسيما أن التعليم كان ينصب على القرآن الكريم). بل ذهبت طائفة كبيرة من الفقهاء كالحنفية جميعهم وأحمد بن حنبل وسفيان الثوري وغيرهم الى انه لا يجوز ان يأخذ المعلم اجراً على تعليم القرآن والحديث . ولهذا اجتمع علماء ما وراء النهر وأقاموا مأتم العلم عندما بلغهم خبر بناء المدرسة النظاميـــة ببغداد ، وقالوا : كان يشتغل بالعلم أرباب الهمم العلية والانفس الزكية الذين يقصدون العلم لشرفه والكمال به ، واذا صار عليه اجره تدانى اليه الاخسّاء وارباب الكسل فيكون ذلك سبباً لمهانته وضعفه . على ان نظام الملك لم يكن أول من رتب المرتبات للمدرسين ، بل وجدت قبله ولكن على نطاق محدود ، فلما جاء نظام الملك رتبها على نطاق واسع . ثم ان الزمن تطور فأوشك النسيان ان يسدل ستاره على استقباح التعليم بأجر ، ليصبح دفع المرتبات للمدرسين شيئاً عادياً أياً كان الموضوع الذي يدرسونه وأياً كان الدين الذي يعتنقونه . وهكذا انتشرت المرتبات في العالم العربي الاسلامي ، وان ظل كثير من العلماء والزهاد على الاقتداء بالرسول وصحبه في تعليم العلم خدمة للعلم وابتغاء مرضاة الله .

وإذا أردنا أن نتحدث عن الحالة المادية للمعلمين طائفة طائفة ، قلنا إن أجور معلمي الكتاتيب كانت في الجملة شحيحة ، يدلنا عليها البيتان اللذان يزعم بعضهم أنهما قيلا في الحجاج بن يوسف :

أينسى كليب زمـــانالهزال وتعليمـــه ســـورة الكوثر
رغيف لـــــه فلك دائـــر وآخـــر كالقمر الأزهر

وينعي ابن حوقل على معلمي الكتاتيب في صقلية رضاهم بشظف العيش وقلة الدخل ، إذ ما كان يتجاوز إيراد الواحد منهم عشرة دنانير في العام ، بل ربما لا يصل إيراده إلى هذا الحد [١] . ولم تكن الأجور التي يدفعها الصبيان إلى معلمي الكتاتيب محددة ، بل كانت متروكة لحالة الطفل وطاقة أهله المالية . أما الطائفة الثانية من المعلمين نعني المؤدبين ، فقد نعموا بالغنى والرخاء اللذين استمتعت بهما طائفة العظماء الذين اتصل بهم المؤدبون ، وتعيين شخص مؤدباً كان يعتبر فاتحة خير عليه وعلى ذويه . ولقد روي أن هشام بن عبد الملك — رغم أنه كان شحيحاً — أدى عن الزهري سبعة آلاف دينار عندما اختير لتأديب ولده . ويحكي ابن خلكان [٢] أن الكسائي رتب له مرتب سخي منتظم، وبجانب ذلك فقد أعطي له في أول عهده بمهمته عشرة آلاف درهم وجارية حسناء بجميع ما تحتاجه وخادم وبرذون بجميع آلاته . وفي احدى المناسبات، منح الخليفة المتوكل ابن السكيت مؤدب ولده مبلغ خمسين الف دينار بالاضافة الى مرتبه المنتظم .

ويقول احمد شلبي ان في وسعنا من النصوص المتعددة أن نقرر ان متوسط مرتب المؤدب كان الف دينار في الشهر ، واذا كانت العملة المستعملة هي الذهب فان المرتب كان حوالي سبعين ديناراً . أما المعلمون بالمدارس فقد عاشوا في بحبوحة من العيش ونعموا بمستوى مالي مرموق واضفى عليهم الخلفاء والسلاطين والعظماء كثيراً من عنايتهم . وعندما أنشئت المدارس وعين المدرسون بها كان هؤلاء يتناولون مرتبات شهرية منتظمة من الخزانة العامة أو من ايراد الاوقاف التي كانت توقف عادة لهذه المنشآت . وقد سجل لنا المقريزي [٣] والقلقشندي [٤] معلومات عظيمة الفائدة لا عن مرتبات المدرسين فحسب ، بل

(١) كتاب صورة الأرض ، الجزء الاول ، ص ١٢٧ .
(٢) وفيات الأعيان ، الجزء الأول ، ص ٤٧٠ .
(٣) الخطط ، الجزء الاول ، ص ٤٠١ — ٤٠٢ .
(٤) صبح الأعشى ، الجزء الثالث ، ص ٥٢٥ — ٥٢٦ .

عن المرتبات الهامة في الدولة بما في ذلك داعي الدعاة وهو الشخص الاول في طائفة المدرسين في العهد الفاطمي . ونقتبس فيما يلي بعضاً من هذا السجل ليحدد لنا مركز المعلم المالي بين مراكز الآخرين من كبار موظفي الدولة .

الوزراء	٥٠٠٠ دينار شهرياً
ابن الوزير	من ٢٠٠ دينار الى ٣٠٠ دينار شهرياً
كاتب الدست الشريف	١٥٠ ديناراً شهرياً
صاحب الباب	١٢٠ » »
قاضي القضاة	
داعي الدعاة	
الاستاذون المحنكون	١٠٠ دينار شهرياً
صاحب بيت المال	
حامل الرسالة	
صاحب الدفتر	
صاحب السيف	
صاحب الرمح	٧٠ ديناراً شهرياً
رئيس ديوان النظر	
الطبيب الخاص	
رئيس ديوان التحقيق	٥٠ ديناراً شهرياً
رئيس ديوان المجلس	٤٠ » »
الواعظ بالمسجد	
شاعر الخليفة	من ١٠ دنانير الى ٢٠ ديناراً شهرياً

لكل من الأطباء الآخرين الذين كانوا يقيمون في القصر ١٠ دنانير .

وترتبط بوظيفة المدرس وظيفة **المعيد** ، وقد حددت المراجع العربية مكانة المعيد وعمله ، فهو دون الشيخ وأعظم درجة من عامة الطلبة ، وهو الذي يعيد

الدرس بعد إلقاء الشيخ الخطبة على الطلبة (الخطبة هي المحاضرة في الاصطلاح الحديث) كأنه معين الشيخ على نشر العلم . ومن المعتقد أن هذه الوظيفة قد ظهرت في القرن الخامس الهجري . أما لماذا ارتبطت وظيفة المعيد بالمدارس فان السبب يرجع إلى أن المدرسة جمعت طلاباً تتفاوت مقدرتهم العلمية فاحتيج إلى المعيد ليساعد المتخلفين حتى يتمكنوا من مسايرة الآخرين . وبجانب هذا كان هناك طلاب نابغون برزوا في الحلقات وزاد ارتباطهم بمدرسيهم ففضلوا أن يعملوا مساعدين لهم أو معيدين لدروسهم عن أن يستقلوا عنهم ويكونوا لأنفسهم حلقات خاصة . ومنذ العهد الأيوبي أصبح منصب المعيد منصباً مرموقاً ، وقلّ أن خلت منه مدرسة من المدارس التي أنشئت في ذلك العهد .

وقد اشترط العرب في أساتذة المدارس شروطاً عديدة وتحدثوا عن أخلاقهم وصفاتهم وواجباتهم [١] . ويمكن إجمال هذه الشروط فيما يلي :

أن لا ينتصب لهذا المنصب العلمي الخطير إلا بعد أن يستكمل عدته ويشهد له بذلك أفاضل أساتذته وكبار علماء عصره أو بلدته على الأقل . وأن يتفرغ للتعليم ولا يشرك بعمله الشريف هذا عملاً آخر ، إلا إذا كان ممن ينزه نفسه عن أخذ أموال الأوقاف فيحتاج حينئذ إلى القيام ببعض المهن الشريفة ليقوم بأود نفسه وإصلاح أهله . وأن يستعلم عن أسماء طلبته وحاضري درسه وأنسابهم ومواطنهم وأحوالهم لما في ذلك من تقوية الصلات بينه وبينهم والتعرف إلى ماضيهم .

وأن لا يمتنع عن تعليم أحد منهم علماً أو بحثاً إذا أنس منه الفهم ، وأن

---

(١) نجد تفصيل ذلك في كتاب « المعيد في أدب المفيد والمستفيد » للعلموي ، وفي كتاب « تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم » لابن جماعة ، وفي كتاب « احياء علوم الدين » للغزالي وفي كتاب « مفتاح السعادة » لطاش كبري زاده ، وفي كتاب « جامع بيان العلم وفضله » لابن عبد البر ، وفي كتاب « تعليم المتعلم » للزرنوجي ، وفي كتاب « معيد النعم ومبيد النقم» للسبكي ، وغيرها ...

يتدرج معه في تفهيمه ، وأن يذكر له قواعد الفن وضوابطه التي لا تنخرم مطلقاً أو غالباً مع مستثنياتها إن كانت موجودة . وأن يبدأ بعدئذ بالأمور المتفرغة عن تلك القواعد ، فيصور له المسألة ثم يوضحها بالأمثلة والشواهد ليقربها إلى ذهن الطالب من غير ذكر الأدلة والعلل ، فان عرف ذلك جاءه بالأدلة والعلل والمآخذ .

وأن يطرح على التلاميذ أسئلة كثيرة يفهم منها مقدار ما استوعبوه من دروسه وما فهموه من مقرراته فان لم يجدهم قد استفادوا أعاد عليهم الكرة . وإن وجدهم قد فهموا منه أثنى على البارع منهم وشجع المتوسط . وأن يختبر مقدار فهمهم وعلمهم فيوصي كل واحد منهم بقراءة الكتب التي تلائم مستواه الفكري ومقدار علمه .

وأن يصون مجالس درسه عن الغوغاء واللغط وسوء الأدب والمباحثة وأن يُراعي مصلحة طلابه في تعيين مواعيد الدروس وساعاتها وأن لا يرفع صوته ، وأن لا يدعي علم ما يجهل . فاذا سأله تلاميذه عن شيء يجهله قال (لا أعلم) ، وأن يجلس على منصة وهو مستقبل القبلة بوقار متربعاً لا مقعياً ولا رافعاً إحدى رجليه على الأخرى ولا ماداً رجليه ولا متكئاً من غير عذر .

وأن يهتم مع طلابه بالدروس المهمة فيقدم ما تكثر حاجتهم اليه على غيره . وأن يكون مطلق الحرية في توجيه الطلاب بالشكل الذي يريده ما لم يخالف روح الشريعة والتقاليد الاسلامية المرعية .

وان يكون مهذباً متديناً متحلياً بالاخلاق النبيلة ، كاظماً لغيظه حليماً وقوراً متئداً رفيقاً بطلابه .

وان يكون متقيداً بشروط واقف المدرسة منفذاً لرغباته ، ولا بأس بمخالفة تلك الشروط اذا كانت المخالفة لمصلحة الطلاب وفائدتهم العلمية أو التهذيبية .

واخيراً ، ان يكون حريصاً على حفظ أثاث المدرسة وكتبها وادواتها وان

يوصي الطلاب بذلك[1] .

والاوصاف التي اوردها القلقشندي للمدرس قريبة جداً من الشروط التي تتطلبها معاهد التربية في الاختبارات التي تجريها لراغبي الالتحاق بها . فيشترط القلقشندي فيه من الصفات الجسمية حسن القد ووضوح الجبين وسعة الجبهة وانحسار الشعر فيها . ويشترط له من الصفات العقلية العقل وثقافة الذهن وحدة الفهم . ويشترط من الصفات الخلقية العدل والعفة وسعة المجال في الفضل . ويضع القلقشندي له دستوراً قويماً لاعداد الفكرة والقائها كما يلي : اذا اردت ان تصنع كلاماً فأخطر معانيه ببالك ، ونقّ له كرائم اللفظ فاجعلها على ذكر منك ليقرب تناولها ، ولا تتقدم الكلام تقدماً واستعمل جزل الالفاظ وسهلها وفصيحها وسلسها ، وتجنب كل ما يكسب الكلام تعمية . وينصح ابن جماعة[2] المدرس ألا يدرس وقت جوعه أوعطشه او همه أو غضبه أو اضطرابه او قلقه ، وينصحه كذلك الا يطيل الدرس تطويلاً يمل ولا يقصره تقصيراً يخل ، ويراعي في ذلك مصلحة الحاضرين ، ثم عليه ألا يجاوز صوته مجلسه ولا يقصر عن سماع الحاضرين .

ولا بد عند الحديث عن المعلمين من حديث عن الاجازات العلمية التي تعطى لهم . ولم تعرف هذه الاجازات في العهد الاول للاسلام . غير انه كان للحديث وروايته عناية خاصة عند المسلمين ، فلم يكتف بما اكتفي به مع سواه من العلوم ؛ وكان نظام العنعنة ضرورياً ومتبعاً في رواية الحديث ، ولم يكن المدرس يجرؤ على روايته جراءته على تدريس أية مادة أخرى . وللدقة في ذلك كان المحدثون منذ عهد مبكر يعطون طلابهم الذين يأخذون عنهم شهادة بما

---

(١) أنظر تفاصيل هذه الامور في كتاب (المعيد) للعلموي – ٤٠ ، والتذكرة لابن جماعة ٣٠ – واحياء علوم الدين تأليف الغزالي ١ – ٥٢ وما بعدها ، ومفتاح السعادة لطاش كبري ١ – ٢٢ وما بعدها ، وجامع بيان العلم وفضله لابن عبد البر ١ – ١٤٦ وما بعدها ، والمدخل لابن الحاج .

(٢) تذكرة السامع المتكلم ، ص ٣٣ ، ٣٨ ، ٣٩ .

رووا لهم من احاديث ويجيزون لهم روايتها عنهم . ثم انتقل هذا من الحديث الى سواه ، فاذا ثابر الطالب على الاستماع لأمالي الشيخ في الادب أو التاريخ أو غيرهما ، أو لشرح يقوم به المدرس لكتاب ، وتأكد المدرس من استفادة الطالب ، كتب له شهادة على الورقة الاولى او الاخيرة من الكتاب يقول فيها مثلاً : « أتم فلان قراءة هذا الكتاب ... وأجزت له تدريسه ...» . ومن اللازم ان نوضح ان لفظ (سماع) هو اللفظ الاصطلاحي الذي يطلق على الشهادات التي تحدثنا عنها والتي تمنح بعد ان يتم الاتصال بين المدرس والطالب فيسمع هذا من ذاك ويمنح « سماعاً » يبيح المدرس فيه للطالب ان يروي عنه ما رواه له . أما لفظ « الاجازة » في الاصطلاح فيدل على اذن يمنح بدون تعليم يمنحه شيخ الى آخر يجيز فيه الاول للثاني رواية أحاديث معينة رواها الاول أو تدريس كتاب ألفه . والاجازة من هذا النوع تدل على المستوى العلمي لمن منحت له كما يدل عليه السماع ، اذ أن الشيوخ ما كانوا يمنحون الاجازة الا لمن كان ذا معرفة تهيء له ان يجيد تدريس الكتاب المجاز به أو رواية الاحاديث المأذون له في روايتها . وأقدم اجازة معروفة — فيما يرى الشيخ آغا برزك (أحد علماء النجف الذي جمع وسجل ورتب نصوص اكثر الشهادات التي صدرت من مشاهير العلماء او اليهم) — هي التي اعطاها عام ٣١٣ ه محمد بن محمد بن الأشعث إلى هارون بن موسى العكبري ليروي الثاني عن الاول أشياء عددها الاول في كتابه . ولبعض العلوم كالطب خطورة عظيمة ، ولذلك نجد انه اشترط منذ عهد مبكر على من يرغب في الاشتغال بهذه المهنة ان يجتاز امتحاناً وينال شهادة مكتوبة تحدد له الامراض التي يمكن ان يتصدى لعلاجها ، كما سبق ان ذكرنا .

ولا بد من كلمة عن ملابس المدرسين . وكلنا يعلم أن ملابس الرسول (ص) هي الملابس التي كان يحتذيها الخلفاء والفقهاء والولاة حتى قيام الدولة الأموية . وهي ملابس سهلة يسيرة تتكون في الغالب من إزار وسراويل وقميص وعباءة وعمامة وخفين ، وكان اللون الابيض أحب الألوان للرسول . فلما قامت الدولة الأموية بدأ خلفاؤها والعظماء فيها يقلدون لباس الدول التي

خضعت للاسلام من فرس وروم . وعند قيام الدولة العباسية على أكتاف الفرس قفزت إلى بلاط الخلفاء كل النظم الفارسية أو أغلبها ، وظهر الزي الفارسي في قصور الخلفاء والعظماء . وكان المنصور أول من خرج على العمامة التقليدية واختار للرأس زياً فارسياً ، فقلده في ذلك أتباعه . وهكذا ظهرت السراويل الفارسية الواسعة والقميص ، وكانت مع القفطان والجبة أو العباءة مغطاة بالطيلسان تكوّن زي الطبقة الممتازة في الدولة . وكان العلماء ، وبخاصة أولئك الذين كانوا يشغلون بعض مناصب الدولة ، يلبسون هذا الزي الذي ارتضاه الخليفة وارتداه ، وظلوا كذلك حتى عهد الرشيد فاتخذوا لهم زياً خاصاً . وكان أبو يوسف أول من غير لبس العلماء واقترح لتمييز هذه الطائفة عمامة سوداء وطيلساناً أو طيلساً ، ومنذ ذلك الحين أصبح هذا الزي ضرورياً للمدرسين والفقهاء . وكان العلماء يرخون طرف العمامة بين الكتفين قدر شبر أو أطول قليلاً ، كما كانوا يستعملون الطيلسان المربع ويضعونه فوق العمامة ويسدلونه على الاكتاف . واوجد الفاطميون خزانة الكسوة التي كان يخرج منها أكسية لجميع الأمراء وكبار الدولة ، وكانت كسوة رجال التعليم مذهبة ، تتكون من ست قطع أهمها القلنسوة والطليسان . وبما أن الخضرة أصبحت شعار الفاطميين بدل السواد الذي كان رمز العباسيين ، لبس رجال العلم في هذا العهد عمامة خضراء . أما ملابس العلماء والمدرسين في الأندلس فقد اختلفت في شيء هام هو العمامة ، إذ استعمل العلماء والمدرسون بدلاً عنها نوعاً آخر من غطاء الرأس هو بالقبعة أشبه (caps) ، كما أن بعضهم تركوا لبس العمامة ولم يتخذوا لها بديلاً بل كانوا يظهرون ورؤوسهم عارية . وقد تأثر العرب في الاندلس بالفرنجة في هذا المجال غير أنهم أثروا فيهم بدورهم ، إذ وجد زي العلماء والمدرسين المسلمين طريقه إلى جامعات أوروبا وهو حتى العهد الحاضر الزي الرسمي للطلاب والمدرسين بعد أن دخل عليه شيء من التحوير .

وأخيراً قد يبدو من الغريب أن نتحدث عن **نقابة المعلمين** عند العرب

المسلمين . غير أن النصوص التي بين يدينا تدل على أن المسلمين في العصور الوسطى عرفوا النقابات ، وأن النقابات وجدت وانتشرت حتى أصبح للكناسين نقابة ترعى شؤونهم وتدافع عن حقوقهم . أما المعلمون فقد كانت لهم ، فيما تدل النصوص ، نقاباتهم ، ويروي أبو شامة في « الروضتين » ما يفيد أن جماعة المدرسين هم الذين كانوا يختارون النقيب وأن السلطان ما كان يتدخل إلا إذا وقع خلاف بين الأعضاء ، فكان يتدخل للاصلاح .

الفصل الثالث

التلاميذ

يحدثنا ابن جماعة في الباب الخامس من كتابه القيم « تذكرة السامع » عن أهم الآداب التي ينبغي أن يتحلى بها طالب العلم . وإليك موجزها :

١ — أن ينتخب لنفسه من المدارس بقدر الامكان ما كان واقفه أقرب إلى الورع وأبعد من البدع بحيث يغلب على ظنه ان المدرسة ووقفها من جهة حلال . ومهما أمكن التنزه عما أنشأه الملوك الذين لا يعلم حالهم في بنائها ووقفها فهو أولى . وأما من علم حاله فالانسان على بينة من أمره مع انه قل ان يخلو جميع أعوانهم عن ظلم او عسف .

٢ — ان يكون المدرس فيها ذا رياسة وعقل ومهابة وجلالة وناموس وعدالة ومحبة في الفضلاء وعطف على الضعفاء، يقرب المحصلين ويرغب المشتغلين ويبعد اللعابين وينصف البحاثين ، حريصاً على النفع مواظباً على الافادة . وينبغي للمدرس الساكن بالمدرسة ان لا يكثر الخروج من غير حاجة فان كثرة ذلك تسقط حرمته من العيون ، ويواظب على الصلاة في الجماعة فيها ليقتدي به أهلها ، وينبغي ان يجلس في كل وقت معين ليقابل مع الجماعة

الذين يطالعون دروسه من كتبهم ويصححونها ويضبطون مشكلها ولغاتها واختلاف النسخ في بعض المواضع وأولاها بالصحة ليكونوا في مطالعتها على يقين فلا يضيع فكرهم ويتعب . واذا اشترط الواقف استعراض المحفوظ كل شهر أو كل فصل على الجميع حقق قدر العرض على من له أهلية البحث والفكر والمطالعة والمناظرة لان الجمود على يقين المسطور يشغل عن الفكر الذي هو أم التحصيل . وأما المبتدئون والمنتهون فيطالب كلاً منهم على ما يليق بحاله .

٣ — أن يتعرف شروط الواقف ليقوم بحقوق المدرسة ويستحق معلوم الراتب بحق . ومهما أمكنه التنزه عن معلوم المدارس فهو أولى ، لا سيما في المدارس التي ضيق في شروطها . فان كان تحصيله البلغة يضيع رفاقه ويعطفه عن تمام الاشتغال أو لم يكن له حرفة أخرى تحصل بلغته وبلغة عياله فلا بأس بالاستعانة بذلك ، ولكن يتحرى القيام بجميع شروطها ويحاسب نفسه على ذلك .

٤ — اذا حصر الواقف سكنى المدرسة على المرتبين بها لم يسكن غيرهم فيها وان لم يحصر ذلك فلا بأس ان سكن فيها من كان أهلاً . واذا سكن فيها غير المرتب وجب عليه ان يكرم أهلها من المرتبين ويقدمهم على نفسه ويحضر دروسها ولا يرفع صوته بقراءة او تكرار رفعاً منكراً أو يغلق بابه او يفتحه بصورة شديدة ونحو ذلك .

٥ — ان لا يشتغل فيها بالمعاشرات والصحبة وما إلى ذلك بل يقبل على الدرس. واللبيب المحصل من يجعل المدرسة منزلاً يقضي وطره فيه ثم يرتحل عنه . وان عاشر من يعينه على تحصيل مقاصده ممن يوثق بأمانته فلا بأس بذلك ؛ وليكن له أنفة من عدم ظهور الفضيلة مع طول المقام فيها ، وليطالب نفسه كل يوم باستنارة علم جديد ويحاسب نفسه على ما حصله ليكون مرتبه حلالاً ، فإن المدارس لم تجعل لمجرد المقام والعشرة ولا لمجرد التعبد والصلاة كالخوانق ،

والعاقل يعلم أن أبرك الأيام عليه يوم يزداد فيه علماً .

٦ ــ ان يكرم أهل المدرسة التي يسكنها بافشاء السلام واظهار المودة والاحترام. فان لم يستقر خاطره بينهم فليرتحل عنهم ، واذا استقر خاطره فلا ينتقل من غير حاجة فان ذلك مكروه للمبتدئين جداً ، وأشد منه كراهية تنقل الاطفال من كتاب إلى كتاب فانه علامة على الضجر واللعب وعدم الصلاح .

٧ ــ ان يختار لجواره أصلح الطلاب حالاً وأكثرهم اشتغالاً . والمساكن العالية في المدارس لمن لا يضعف عن الصعود أولى . وقد قال الخطيب البغدادي ان الغرف أولى بالحفظ ، أما الضعيف أو من يقصد للفتيا والاشتغال عليه فالمساكن السفلية أولى بهم . والمراقي التي تقرب من الباب أو الدهليز اولى بالوثوق بهم ، والمراقي الداخلية أولى بالمجهولين .

٨ ــ ان يحافظ على أثاث المدرسة من الاتلاف والتوسيخ .

٩ ــ ان لا يتخذ باب المدرسة مجلساً بل لا يجلس فيه الا للحاجة كانقباض صدر او ضيق ، ولا يجلس كذلك في دهليزها المؤدي إلى الطريق ، ولا يكثر من المشي في ساحة المدرسة من غير حاجة .

١٠ ــ ان لا ينظر في غرفة احد من الطلاب أثناء مروره من شقوق الباب ، وان سلم سلم وهو ماش، ولا يكثر الاشارة والالتفات إلى الشبابيك والطاقات لا سيما اذا كان فيها نساء ، ويتحفظ من الضوضاء والصياح .

١١ ــ أن يتقدم الطلاب على المدرس في حضور الدرس ويكونوا في أحسن الهيئات . وكان الشيخ أبو عمر بن الصلاح يقطع من يحضر من الطلاب بغير عمامة او مفكك أزرار الفرجية والجبة .

وبالاضافة إلى هذا نستطيع أن نقول إن فرص التعليم في العالم العربي الاسلامي كانت متكافئة مكفولة للفقير والغني على حد سواء . حتى أنه كان

على المدرس ألا يكون في مجلسه مميزاً لآحاد الناس وأن يكون الجميع عنده سواء ، ومن سبق من الطلاب إلى موضع من المكان المخصص لهم جلس فيه . وليست المسألة مسألة الجلوس فحسب بل كان على المدرس أن يعامل الفقير معاملة الغني . على أن عناية خاصة كانت توجه إلى الطلاب الموهوبين الذين تبدو عليهم مخايل الذكاء والفطنة . ولم يكن المدرسون وحدهم هم الذين اتجهوا برعايتهم للطلاب الفقراء بل حظي هؤلاء بنصيب موفور من أوقاف الأغنياء على الطلاب ، وكان لهذا كله أثر بيّن إذ ظهرت بين المسلمين جمهرة ضخمة من العلماء الأفذاذ الذين ينتمون إلى طبقة الكادحين الفقراء من الشعب من أشهر هؤلاء : أبو تمام الطائي الشاعر الشهير ، والجاحظ ، والامام الشافعي . وعندما أنشئت المدارس في العالم العربي الاسلامي كانت فرصة الفقير لتلقي العلم أوضح وأشمل . وقد أعلن نظام الملك أن التعليم بمدارسه حق للجميع وأنه يعطى للناس جميعاً دون مقابل ، ثم زاد على المجانية الشاملة أن عيّن مرتباً منتظماً للطلاب المعوزين . ومن الطلاب الذين انتفعوا بهذا الامتياز الامام أبو حامد الغزالي وأخوه أحمد . وسار نور الدين سيرة نظام الملك فبنى كثيراً من المدارس في دمشق وأوقف عليها الوقوف السخية التي تضمن الكرامة للطلاب والمدرسين . ويمدح ابن جبير هذا الاتجاه في البلاد المشرقية وبخاصة دمشق ، ومما يقوله : وتكثر الأوقاف على طلاب العلم في البلاد المشرقية كلها وبخاصة دمشق . ويجدر أن نشير إلى أن إتاحة الفرصة التعليمية لم تكن مكفولة في المدارس والمساجد فحسب وإنما كانت مكفولة أيضاً في الكتاتيب حتى يستطيع الصبي اليتيم أو الفقير أن يجد مجالاً ومنطلقاً . ومما يذكره الجهشياري (١) أن يحيي بن خالد أنشأ الكتاتيب للأيتام . كذلك بنى نور الدين في كثير من بلاده مكاتب للأيتام وأجرى عليهم وعلى تعليمهم الجرايات الوافرة .

وفي عهد صلاح الدين كان للأيتام في دمشق محضرة كبيرة بالبلد لها وقف كبير

---

(١) الوزراء والكتاب ، ص ٢١٢ .

يأخذ منه المعلم ما يقوم به ، وينفق منه على الصبيان ما يقوم بهم وبكسوتهم [1]

وقد عني الطلاب المسلمون بالرحلات لطلب العلم . وأصل ذلك كله قول الرسول (ص) في الحديث الشريف : « لا ينال العلم براحة الجسم » . وقوله : من سافر في طلب العلم كان مجاهداً في سبيل الله ، ومن مات وهو مسافر يطلب العلم كان شهيداً » ، ولهذا كره العرب المسلمون القعود في طلب العلم ، وآثروا المشقة والسفر . ومما يقوله الأصفهاني [2] : لا يتأدب الرجل حتى يتجنب الفراش الوطيء والدثار الدفيء . ويتحدث ابن خلدون حديثاً مستفيضاً عن الرحلات لطلب العلم ويذكر أسماء مشاهير العلماء الذين رحلوا في سبيله . ذلك أن قيمة الطالب في نظر الناس كانت تتناسب مع ما قام به من رحلات لطلب العلم ومع عدد المدرسين الذين تلقى عنهم . ومن أشهر العلماء الذين ركبوا الأسفار لهذه الغاية الشريفة البخاري (٢٦٥ هـ) المحدث الشهير ، وحنين بن إسحاق الطبيب البحاثة ، والبيروني عالم الفلك الشهير ، وغيرهم كثير . هذا بالاضافة إلى الذين كانوا يرحلون إلى البادية ــ كما سبق أن ذكرنا ــ انتجاعاً للّغة السليمة ولكي يستقيم لسانهم .

تقديس العلم والعلماء :

ومرد هذا كله ما كان للعلم والعلماء من شأن ومكانة في العالم العربي الاسلامي ، وما جاء في الدين الاسلامي من حض على العلم والتعليم . وهنالك نصوص كثيرة وردت في القرآن الكريم وفي الحديث الشريف تشير إلى فضل العلم والعلماء . ففي القرآن الكريم : « قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون » وفيه : « إنما يخشى الله من عباده العلماء » وفيه : « يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات » إلى غير تلك من الآيات

(١) رحلة ابن جبير ، ص ٢٧٢ .
(٢) محاضرات الأدباء ، الجزء الاول ، ص ٢٨ .

الكريمة الكثيرة في هذا الباب . وفي الحديث : « من يرد الله به خيراً يفقهه في الدين » ؛ وفيه أيضاً : « من سلك طريقاً يطلب فيه علماً سلك به طريقاً إلى الجنة ، وإن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم لرضا الله عنه ، وإن العالم ليستغفر له من في السموات ومن في الأرض حتى الحيتان في جوف الماء » . وفيه « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » . وفيه : « مجلس فقه خير من عبادة ستين سنة » . وفيه : « تعلموا العلم وعلموه الناس ، وتعلموا الوقار والسكينة ، وتواضعوا لمن تعلمتم منه العلم وتواضعوا لمن علمتموه العلم ، ولا تكونوا جبابرة العلماء » . وفيه : « ليس من أخلاق المؤمن الملق إلا في طلب العلم » . وفيه : « إن مداد العلماء لخير من دماء الشهداء » . وفيه : « غدوة في طلب العلم أحب إلى الله من مائة غزوة » . وفيه : « لموت قبيلة أيسر من موت عالم » . وفيه : « لا خير فيمن كان من أمتي ليس بعالم ولا متعلم » . وفيه : « الناس عالم ومتعلم والباقي همج » .

وفي أقوال الخلفاء الراشدين والصحابة والتابعين ما يشهد على عظيم اجلالهم للعلم . من ذلك قول علي (رضي) لكميل بن زياد : « يا كميل ، العلم خير لك من المال ، العلم يحرسك وانت تحرس المال ، والعلم حاكم والمال محكوم عليه ، والمال تنقصه النفقة والعلم يزكو بالانفاق » . وقوله أيضاً : « قيمة كل امريء علمه » وقول أبي بكر الصديق : « لان أعرب آية من القرآن أحب الي من أن أحفظ آية » . وقول علي ايضاً : « كل يوم لا ازداد منه علماً فلا بورك لي في طلوع شمس ذلك اليوم ». « وليس الخير ان يكثر مالك وولدك ، ولكن الخير ان يكثر علمك » . ومن أقوال الاحنف : « كل عز لم يؤيد بعلم فالى ذل يصير » . ومن أقوال الزبير بن أبي بكر : « كتب لي ابي بالعراق : عليك بالعلم فانك ان افتقرت كان لك مالاً ، وان استغنيت كان لك جمالاً » . وقال بعض العلماء : « ليت شعري أي شيء ادرك من فاته العلم ، واي شيء فاته من أدرك العلم » . والشواهد أكثر من ان تحصى على عظيم اجلال العرب للعلم وتقديمهم له ، وتقديسهم لحملته ورعاته .

الفصل الرابع

أساليب التربية والتعليم عند المسلمين

عني المربون المسلمون بطرائق التعليم ، وكانت لهم انظارهم ومذاهبهم في ذلك . وسنجد بعضاً منها عند الحديث عن اشهر المربين المسلمين . ونورد هنا عرضاً موجزاً لما عرف في التربية الاسلامية من طرائق واساليب ومبادىء في تعليم الصغار والكبار .

سن التعليم : فرق المربون المسلمون بين تربية الصغار وتربية الكبار ، وأقاموا وزناً كبيراً للصلة بين مادة الدراسة وبين عمر الطالب . أما السن التي يبدأ عندها تعليم الطفل ، فليست ثابتة ، وقد ترك الآباء احراراً فلم يقيدوا بسن معينة لارسال اطفالهم الى الكتاب ، كما لم تفرض عليهم الدولة تعليم الابناء واكتفوا بأن اعتبروا التعليم فرضاً من الفروض الدينية . وينقد العبدري الآباء الذين يرسلون أبناءهم الى الكتاتيب في سن مبكرة ، اي قبل السابعة وهي السن التي يحددها الشرع بتعليم الطفل الصلاة والفضائل الخلقية . على ان اكثر المربين كانوا يدركون ان التبكير في طلب العلم له كبير فائدة وعظيم جدوى لنشاط الجسم وصفاء النفس . ولهذا آثروا أن يكون طالب العلم شاباً ، وان يكون عزباً ، واستحبوا التغرب عن الاهل والبعد عن الوطن ، تفرغاً لواجبات العلم .

ومهما يكن من أمر فقد كان المسلمون يرون ان العلم يطلب « من المهد الى اللحد » كما جاء في الحديث الشريف ، ولم تكن هنالك عندهم سن محدودة لطلب العلم . ومما يرويه ابن قتيبة في عيون الاخبار : « لا يزال المرء عالماً ما طلب العلم فاذا ظن انه علم فقد جهل » . وهذا الرأي يتفق مع الآراء الحديثة التي ترى ان التربية تبدأ مع الحياة وتنتهي بانتهائها ، بل تبدأ قبل الولادة ، عن طريق العناية بالأم . وثمة في عرف التربية الحديثة تربية للاطفال والمراهقين والشيوخ ، ولمراحل العمر المختلفة [١] . ومن هنا نفهم قيمة قول عمرو بن العلاء حين سئل : حتى متى يحسن بالمرء ان يتعلم ؟ فأجاب : ما دامت الحياة يحسن ان يتعلم . ونفهم قول أحد الحكماء حين قيل له : ما حدّ التعلم ؟ فقال : الحياة . وندرك قول الزرنوجي [٢] : « انه ليس لصحيح البدن والعقل عذر في طلب العلم مهما كان عمره » .

العقل والجسم : وقد أدرك العلماء المسلمون أهمية الصلة بين الجسم والعقل ، ولهذا عنوا بالجسم والتربية البدنية ، وخففوا عنه الاعباء ليستطيع ان يساعد العقل على التعلم والتعليم . ولم يجيزوا أن يرهق الانسان قواه الجسمانية عن طريق الحرمان والشظف ، وحذروا من ارهاق الجسم في سبيل العلم ، ومن مواصلة الدرس والجهد دون أن يتخلل ذلك راحة ورياضة ، وذكروا دوماً الحديث الشريف :

« ان المنبتّ لا أرضاً قطع ولا ظهراً أبقى » . ومما يقوله الأصفهاني ان على الطالب أن يواصل الدرس ما نشط عقله وفطن ، فاذا أحس في عقله فتوراً فليتوقف عن العمل وليلجأ الى اللعب ، فان العقل المكدود ليس لرويّته لقاح ولا لرأيه نجاح . وكان المربون المسلمون يدركون أن من طبيعة الطفل أن يكون

---

(١) تتخذ هذه الفكرة شأناً خاصاً اليوم بعد ظهور الاتجاه التربوي الحديث الذي يأخذ بفكرة « التربية الدائمة أو المستمرة Long-life Education.

(٢) تعليم المتعلم ، ص ٢٥ .

نشيطاً كثير الحركة ، وكانوا يغذون فيه هذه الطبيعة لعلمهم أن في نشاط الجسم يقظة العقل وصفاء الذهن ، وكانوا يرون أن من غير الطبيعي أن يكون الطفل هادئاً ساكناً ويرجعون سكونه الى مرض أصابه او بأس نزل به . وقد لجأت المعاهد التعليمية الاسلامية الى الاجازات توكيداً لراحة التلاميذ وتجديداً لاقبالهم على العلم . فكان التلاميذ يمنحون اجازة يوم الجمعة ونصف يوم الخميس من كل اسبوع ، كما كانوا يمنحون اجازات أخرى في مناسبات مختلفة اهمها اجازة عيد الفطر وعيد الأضحى ، وهذه تمتد الى اسبوع في الغالب . وكانت هنالك تمرينات يعالجها التلاميذ . وقد نصح عمر بن الخطاب ان يعلم الأطفال السباحة ورمي السهام وركوب الخيل . وكان الجري من انواع الرياضة التي مارسها التلاميذ المسلمون .

ونستطيع ان نقول ان المربين المسلمين جعلوا للعب مكانته في التربية ، غير انهم اقتصروا على الجانب الترويحي منه بعد الفراغ من العمل ، ولم يذهبوا مذاهب المحدثين في جعل اللعب جزءاً من العمل التربوي ، وفي جعل العمل التربوي يتم عن طريق اللعب .

طريقة التعليم : اما طريقتهم في التعليم فكانت تعتمد اجمالاً على التلقين والحفظ ، ولا سيما في تعليم القرآن . وكان الحفظ في الواقع من أهم شروط العلم عند المسلمين . وربما كان ذلك راجعاً إلى حاجتهم إلى الاعتماد على الذاكرة أكثر من الاعتماد على الكتابة . وقد كانوا يفخرون بالعلم الذي « حوته الصدور » لا بالعلم الذي « حوته السطور » ، وبما حواه الصدر لا بما حواه القِمَطْر . بل كان بعض علماء المسلمين يرى البدء بالحفظ قبل الفهم ، فكان يقال : أول العلم الصمت ، والثاني الاستماع ، والثالث الحفظ ، والرابع العقل ، والخامس النشر (١) . على أن بعضهم رأى البدء بالفهم ثم

---

(١) عيون الاخبار لابن قتيبة .

الحفظ ، ثم العمل ثم النشر »[1] .

وقد أدرك كبار مربي العرب **أهمية التدرج في التعليم** ، وتقريب العلم من أذهان المتعلم شيئاً بعد شيء . ومما نقرؤه لابن خلدون في مقدمته (الفصل التاسع والعشرين : في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق إفادته) : « إعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً اذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً وقليلاً قليلاً ، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرّب له في شرحها على سبيل الاجمال ، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن ، وعند ذلك يحصُلُ له ملكة في ذلك العلم إلا أنها جزئية وضعيفة ، وغايتها أنها هيأته لفهم الفن وتحصيل مسائله . ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيرفعه في التلقين عن تلك الرتبة إلى أعلى منها ، ويستوفي الشرح والبيان ويخرج من الاجمال ويذكر ما هنالك من الخلاف ووجهه إلى ينتهي إلى آخر الفن فتجود ملكته . ثم ترجع به وقد شدّ فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا مغلقاً الا وضّحه وفتح له مقفله . فيخلص من الفن وقد استولى على ملكته » . وطريقة التعليم عند المسلمين **« طريقة فردية »** في الجملة ، محورها الفرد ، وميوله واستعداداته ، يعنى فيها المدرس بكل طالب على حدة ، ويوجه تعليمه إلى الطالب المفرد ، لا إلى الطلاب جملة . وفي هذا تلتقي التربية الاسلامية مع التربية الحديثة ، التي تأخذ بتفريد التعليم ، إن صح التعبير ، أي بجعل الفرد أساسه ومحوره ، والتي تحارب الاتجاه التقليدي الذي كان يخاطب الطالب المجرد ، لا هذا الطالب أو ذاك .

وينصح المربون المتعلم دائماً **ألا يخلط علمين** في وقت واحد وأن يتفرغ إلى العلم الواحد حتى يتقنه ثم ينتقل إلى غيره . هكذا ينصح موفق الدين البغدادي الطالب ألا يشتغل بعلمين دفعة واحدة بل يواظب على العلم الواحد

---

(١) عيون جامع بيان العلم وفضله « لابن عبد البر » ، الجزء الاول ، ص ١١٨ .

سنة أو سنتين ، حتّى اذا قضى منه وطراً ينتقل إلى علم آخر [1] . وينادي بمثل هذا الرأي الزرنوجي في كتابه « تعليم المتعلم » وكذلك ابن خلدون . على أن هذا لا يمنع أن علماء المسلمين كانوا يرون في الوقت نفسه أن « العلوم متصلة ، وأن حدوث ملكة في مادة يساعد على قبول غيرها » . وفي هذا القول كما نرى ما يشبه القول بانتقال أثر التدريب في نظريات التعلم الحديثة .

وتميزت طريقة التعليم في المراحل العالية **بكثرة النقاش والاسئلة** بين الطلاب والاساتذة ؛ فلا يكاد الاستاذ يفرغ من محاضرته حتّى تنهال عليه الاسئلة من كل صوب . ويعين العبدري للاسئلة مكانتها في نهاية الدرس ، فهو ينصح الطالب ألا يقاطع الاستاذ بالأسئلة بل يتريث حتّى يفرغ المدرس مما يقول . ولم يكن من غير المألوف ان يختلف الطالب مع استاذه في الرأي ، اذ تروي الاخبار مثلاً ان ابن العباس خالف مشاهير الاسلام في الرأي وهم عمر وعلي وزيد بن ثابت وكانوا أساتذته ، كما اختلف الامام مالك مع أغلب أساتذته ثم خالفه في الرأي كثير من تلاميذه .

ومن أظهر مميزات أساليب التعليم في المراحل العالية **شيوع طريقة المناظرة** ولعلها من أخص مميزات طرق التربية في تلك العصور . ولقد وقف المسلمون على أهمية المناظرة في شحذ الذهن وتقوية الحجة وانطلاق البيان والتفوق على الاقران وتعويد الثقة بالنفس ، فأولوها عناية كبرى في طرق تعليمهم وأشاروا اليها في مواضع عدة من مؤلفاتهم . فيذكر الغزالي مثلا أنه تناظر مع مشاهير العلماء وقادة الفكر في معسكر الوزير نظام الملك وانتصر عليهم جميعاً . ويصف السبكي اسماعيل بن يحيي المتوفي عام ١٧٥ ه بأنه جبل من العلم على جانب عظيم من المهارة في المناظرة قال عنه الامام الشافعي انه لو ناظر الشيطان

---

(١) طبقات الأطباء لابن أبي أصيبعة ، الجزء الثاني ، ص ٢٠٩ .

لغلبه [1] . ويقول المقريزي صاحب « الخطط » عن أحد العلماء المشهورين انه كان يشجع المناقشة بين تلاميذه بل كان يصر عليها . وهو لا يرى بأساً من مخالفة التلميذ لاستاذه ما دام يفعل ذلك في تأدب واحترام . ويرى الزرنوجي انه لا بد للطالب من المذاكرة والمطارحة والمناظرة . « فاذا كانت نيته إلزام الخصم وقهره فلا يحل له ذلك ... وانما يجوز ذلك لاظهار الحق » .

ويعزو ابن خلدون الركود الفكري الشائع في بلاد المغرب في القرن الرابع عشر الميلادي لطرق التدريس الرديئة التي اهملت فيها المناقشة والمناظرة ، فيقول : « وايسر طرق هـذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة في المسائل العلمية ، فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مرامها . فنجد طالب العلم منهم بعد ذهاب الكثير من أعمارهم في ملازمة المجالس العلمية سكوتاً لا ينطقون ولا يفاوضون . وعنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة فلا يحصلون على طائل من ملكة التصرف في العلم والتعليم » . ويرى الزرنوجي أن قضاء ساعة واحدة في المناقشة والمناظرة أجدى على المتعلم من قضاء شهر بأكمله في التكرار والحفظ .

وقد كان لظهور فرقتي الجبرية والمعتزلة أثر كبير جداً في تطوير أمر المناظرة وآدابها وتكون أسسها وأنظمتها كما رأينا . ويشترط العلماء للمناظرة شروطاً وألفوا فيها عدة كتب جيدة مفيدة لا مجال للتحدث عنها أو البحث فيها ، وحسبنا ان نذكر الشرطين التاليين :

١ — أن يكون غرض المتناظرين البحث العلمي وبلوغ الحق ، لا الجدل الخالص وحب الانتصار على الخصم ، كما عند سوفسطائيي اليونان .

٢ — ان يكون المتناظران عالمين بارعين متسامحين غير حقودين ولا غيورين ولا مرائيين .

---

(١) السبكي ، طبقات الشافعية الكبرى ، الجزء الاول ، ص ٢٣٨ .

وقد سبق أن تحدثنا عن بعض المناظرات الهامة التي كانت تعقد في الصالونات الأدبية ، في حضرة الخلفاء والعظماء .

ونجد في كتاب « العلموي » « المعيد في أدب المفيد والمستفيد [1] » وصفاً مستفيضاً لشروط المناظرة وآفاتها وما يتولد عنها من مهلكات الاخلاق ، كما نجد فيه ذكراً لبعض المناظر ت الشهيرة ، من مثل المناظرة بين الامام الشافعي والامام مالك ، والمناظرة بين أبي الحسن الأشعري وأبي علي الجباني ، وغيرهما . على أننا سنرى تفصيلا أكبر لطرائق التعليم عند الحديث عن بعض كبار المربين في الاسلام .

توجيه التلاميذ على حسب مواهبهم وميولهم : على أن من أهم ما يستحق الاعجاب في أساليب التربية الاسلامية ذلك الاهتمام بموضوع توليه التربية الحديثة اليوم قصارى اهتمامها ، نعني العناية بميول الطلاب وقابلياتهم ، وتوجيههم نحو الدراسات التي تؤهلهم لها تلك الميول والقابليات . وكثيراً ما يخيل الينا ان فكرة « التوجيه المهني » فكرة محدثة ، لم تعرف الا في هذا القرن الاخير بعد تقدم الدراسات النفسية . والواقع ان العرب عرفوا جذورها وبذورها ، وكانت لهم فيها آراء هامة تلتقي مع النظريات المحدثة . وليس صحيحاً أن نقول ، كما يرى بعضهم ، ان العرب تأثروا في هذا بآراء افلاطون في الجمهورية التي ينص فيها على ضرورة جعل طبيعة الطفل وميوله وقدراته أساساً لتوجيهه لمهنته المقبلة في خدمة الدولة ، اذ سنرى ان المسلمين اعتمدوا في الواقع على خبرتهم واستلهموا بعض أسس الدين نفسه ، كما سنرى عند الحديث عن الامام الشاطبي ، فانتقلوا من الحديث عن فرض الكفاية إلى فكرة القابليات وتوجيه الانسان شطر قابلياته .

وتجد لدى معظم الفلاسفة والمربين المسلمين وقفة عند هذا المبدأ ، مبدأ

---

(١) الباب الخامس : في شروط المناظرة وآدابها وآفاتها : ص ١١٢ — ١٣٠ من طبعة دمشق .

العناية بدراسة ميول الطفل وقابلياته وجعلها أساس تعليمه وتوجيهه . فمما يقوله ابن سينا في القانون : « ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مؤاتية ولكن ما شاكل طبعه وناسبه ، وإنه لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمرام دون المشاكلة والملاءمة ما كان أحد غفلاً من الأدب وعارياً من صناعة ، وإذن لأجمع الناس كلهم على اختيار أشرف الآداب وأرفع الصناعات ... وربما ناظر طباع الانسان جميع الآداب والصنائع فلم يعاق منها بشيء ... ولذلك فينبغي لمدير الصبي اذا رام اختيار صناعة أن يزن أولاً طبع الصبي ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه فيختار له الصناعات بحسب ذلك » . كذلك يعنى ابن الجوزي المتوفى عام ٥٩٧ ﻫ ببيان أهمية الاستعداد الفطري عندما يذكر أن الرياضة لا تصلح الا في نجيب ، والكودن لا تنفعه الرياضة ، والسبع وان ربي صغيراً لا يترك الافتراس » .

ويرى المربون المسلمون أن تبدأ عملية التوجيه هذه بعد أن يجتاز الطالب المرحلة الأولى للتعليم . وهم في هذا متفقون مع آراء المربين المحدثين . فعلى كل صبي فيما يقولون ، أن يعرف طرفاً من العلوم الضرورية في الحياة كالقراءة والكتابة والحساب ... ثم عليه بعد ذلك أن يتجه إلى العلم أو الحرفة على حسب استعداده وتكوينه ، اذ ليس كل أحد يصلح لتعلم العلوم ، فاذا اتجه إلى العلم فليقصد العلم الذي يقبله طبعه ، فما كل من يصلح لتعلم العلوم يصلح لجميعها (١) .

ويرى المربون المسلمون – وهم في هذا أيضاً يوافقون المربين المحدثين – أن اختيار العلم تبعاً للموهبة والقابلية لا يقوم به الطالب وحده ولا المعلم وحده ، بل يقوم به كلاهما وقد يشترك معهما في ذلك والد الطالب . ومما ينصح الزرنوجي في كتابه « تعليم المتعلم » ألا يختار الطالب نوع العلم بنفسه بل يفوض أمره إلى الأستاذ فانه قد حصل له من التجارب في ذلك ، فهو أعرف

(١) كشف الظنون لحاجي خليفة ، الجزء الاول ، ص ٢٩ .

بما ينبغي لكل واحد وما يليق بطبيعته . أما المدرس فكان عليه أن يتصفح طلابه كما يتصفح خطّاب حُرَمه كما ذكر الأصفهاني [١] ، وألا يدع إلى حلقته الا من كان قادراً على استيعاب ما يجري فيها ، فليست كل صناعة يرومها الصبي ممكنة له مواتية ، لكن ما شاكل طبعه وناسبه ، كما يقول ابن سينا في القانون .

ولم يقف مربو المسلمين في أمر توجيه الطلاب عند هذا الحد ، بل خطوا خطوة أخرى ، فأشاروا إلى ضرورة اعادة توجيه الطالب اذا استبان خطأ توجيهه في البداية ، وهذا مـــا يعرف اليوم باسم (Réorientation) ، وهو أهم ما انتهت إليه الدراسات الحديثة ، وقد بنيت كثير من الاصلاحات التعليمية في البلدان المتقدمة عليه ، فأتيح المجال أمام الطالب ، عن طريق مرونة المنهاج ومرونة مراحل التعليم وفروعه ، للانتقال من فرعه ولتغيير نمط دراسته . ونجد هذا واضحاً في الاصلاح التعليمي الذي جرى في فرنسة في السنوات الأخيرة .

هكذا يرى مربو المسلمين أن التلميذ اذا وجه أو التحق بحلقة دون توجيه ، ورأى المدرس في هذه الحال أو تلك أن التلميذ ينبغي أن يفارق هذه الحلقة الى سواها ، فان المدرس ما كان يتردد في ابلاغ التلميذ هذه النتيجة ، وينصحه بأن يغير الموضوع الذي شغل به نفسه ويدرس موضوعاً آخر . وفي هذا يقول ابن جماعة [٢] : « واذا علم أن تلميذاً لا يفلح في فن أشار عليه بتركه والانتقال إلى غيره مما يرجى فيه فلاحه». روي أن يونس بن حبيب كان يختلف إلى الخليل بن أحمد يتعلم منه العروض ، فصعب عليه تعلمه ، فقال الخليل له يوماً : من أي بحر قول الشاعر :

إذا لم تستطع شيئاً فدعه وجاوزه إلى ما تستطيع

---

(١) محاضرات الادباء ، الجزء الاول ، ٢٥ .
(٢) تذكرة السامع ، ص ٥٧ .

ففطن لما عناه الخليل ، فترك العروض وأخذ يتعلم النحو وقواعد اللغة حتى أصبح في ذلك إماماً وعالماً شهيراً [1] . وقد بدأ محمد بن اسماعيل البخاري يتعلم الفقه على محمد بن الحسن فقال له هذا : اذهب فتعلم علم الحديث ، لما رأى ذلك العلم أليق بطبعه ، فطلب علم الحديث فصار فيه مقدماً [2] .

على أن أشهر من عني — من غير قصد — بفكرة التوجيه هذه وبيّن أسسها فقيه اندلسي هو الامام الشاطبي . فمما نقع عليه في كتابه الفقهي الشهير بالموافقات ، حديث عن واجب الكفاية الذي اذا قام به البعض سقط عن الباقين ، وان لم يقم به أحد أثم الجميع . وفي معرض الحديث عن واجب الكفاية هذا ، يبين ان من واجبات الكفاية ان يكون في كل مجتمع من يسد حاجته في سائر العلوم والصناعات [3] . ويسائل الشاطبي عند ذلك ، على من يقع واجب الكفاية هذا ؟ ويجيب بأن واجب الكفاية في مجال ما يقع على من هو أهل وعلى من يملك فيه القدرة . فمن كان قادراً على الولاية فهو مطلوب لاقامتها ، والقادر اذن مطلوب باقامة الفرض » . ويلزم عن ذلك ، في رأي الشاطبي ، أن نقوي لدى كل انسان ما جبل عليه بالفطرة وان نوجهه على ما فطر عليه في أوليته . ذلك انه اذا « كان من الصحيح ان كل واحد غرس

---

(١) الأصفهاني : محاضرات الأدباء ، ص ٢٥ .

(٢) الزرنوجي : تعليم المتعلم ، ص ١٣ .

(٣) على هذا القول جمهرة فقهاء المسلمين . ومما يذكره الفقيه النووي أن تعلم الصنائع التي هي سبب مصالح الدنيا ، كالخياطة والفلاحة ، فرض كفاية . وقد صنف أكثر العلماء المسلمين العلوم تصنيفا يقسمها إلى علوم ذي فرض عين وعلوم ذي فرض كفاية ، وعلوم هي نقل ، وعلوم محرمة أو مكروهة أو مباحة (ارجع مثلا إلى العلموي في كتاب « المعيد في أدب المفيد والمستفيد » الباب الثاني في أقسام العلم الشرعي ، ص ١٥ — ٢٦) . وإلى هذا ذهب الامام الغزالي أيضا كما سنرى (احياء علوم الدين ، الجزء الثالث ، ص ٦٦ — ٦٧) .

فيه التصرف الكلي ، فلا بد في غالب العادة من غلبة البعض عليه ، فيرد التكليف عليه معلماً مؤدباً في حالته التي هو عليها . وعند ذلك نهض الطلب على كل مكلف في نفسه من تلك المطلوبات ما هو ناهض فيه ، ويتعين على الناظر فيهم الالتفات إلى تلك الجهات ، فيراعونهم بحسبها ... ويعينونهم على القيام بها ويحرضونهم على الدوام فيها ، حتى يبرز كل واحد فيما غلب عليه ومال اليه من تلك الخطط » . ويضرب الشاطبي لذلك مثلاً فيقول : « فاذا فرض مثلاً واحد من الصبيان ظهر عليه حسن إدراك وجودة فهم ووفور حفظ لما يسمع – وإن كان مشاركاً في غير ذلك من الأوصاف – ميل به نحو ذلك القصد . وهذا واجب على الناظر فيه من حيث الجملة ... » وينهي كلامه بقوله : « وبذلك يتربى لكل فعل هو فرض كفاية قوم » .

ونرى من النص بوضوح أن فكرة التوجيه المهني كانت فكرة واضحة بينة لدى العرب ، وانها عندهم – كما عند المحدثين – تعني الكشف عن قابليات الفرد بغية توجيهه شطر المهنة التي هو لها أهيأ ، أو شطر الدراسة التي يملك لها الاستعداد الاكبر ، ان كان الموضوع موضوع توجيه مدرسي .

العقاب : اهتم المربون المسلمون في جميع عصور التربية بأمر عقوبة الطفل ، ورأى بعضهم أنه لا بد من العقوبة على أن تبدأ بالانذار فالتوبيخ فالتشهير فالضرب الخفيف . وقال آخرون باباحة الضرب والعقوبة الجسدية الشديدة اذا ما تجاوز الطفل حدود المعقول المقبول ولم ينفع فيه الانذار والتوبيخ والتشهير والزجر والضرب الخفيف . وأكثرهم على ان العقوبة نوعان : روحي وبدني . على أن بعضهم رأى ان الوقاية خير من العلاج ، فنصح ببذل كل جهد لتأديب الطفل وتقويمه منذ الصغر حتى يشب على حميد الخصال ، وبذلك تنعدم الحاجة الى العقاب . هكذا يذهب ابن سينا إلى ضرورة البدء بتهذيب الطفل وتعويده ممدوح الخصال منذ الفطام قبل أن ترسخ فيه العادات المرذولة التي تصعب إزالتها اذا ما تمكنت من نفس الطفل . أما اذا اقتضت الضرورة الالتجاء إلى

العقاب فينبغي مراعاة منتهى الحيطة والحذر ، فلا يؤخذ الولد أولاً بالعنف وإنما بالتلطف ، ثم تمزج الرغبة والرهبة [١] . وتارة يستخدم العبوس أو ما يستدعيه التأنيب ، وتارة أخرى يكون المديح والتشجيع أجدى من التأنيب . ولكن اذا أصبح من الضروري الالتجاء إلى الضرب فينبغي ألا يتردد المربي ، على أن تكون الضربات الأولى موجعة حتى تحدث في نفس الطفل الأثر اللازم وتجعله ينظر إلى عقابه بعين الجد ... ولكن الالتجاء إلى الضرب لا يكون الا بعد التهديد والوعيد وتوسط الشفعاء لاحداث الأثر المطلوب في نفس الطفل [٢] . وقد يبدو هذا الرأي غريباً ، غير أنه في الواقع قريب مما يراه المربون المحدثون . فهؤلاء ايضاً يرون الوقاية ويرون اجتناب العقاب ما أمكن ، غير أنهم يرون في الوقت نفسه أنه اذا اضطر المربي إلى العقاب فينبغي ان يكون العقاب إذ ذاك قاسياً جدياً . وهم يتفقون تماماً مع المربين المسلمين في ضرورة الاحتفاظ بهيبة العقاب وعدم استخدامه الا نادراً ، وان استخدم فجداً . ويميز الغزالي بين طرق تأديب الأطفال تبعاً لاختلاف أمزجتهم : فهذا طفل يتميز بالحياء والحساسية ، فيستعان على تأديبه بحيائه ، وذاك أميل إلى الخلق الجميل والفعل المحمود ، فيلزم ان يكرم ويجازى عليه ويمدح بين الناس .

وقد عقد ابن خلدون فصلاً عن الشدة على المتعلمين وأنها مضرة بهم ، أكد فيه ان ارهاق الجسد في التعليم مضرٌّ بالمتعلم لاسيما في اصاغر الوُلد ، لأن من كان مرباه العسف والقهر من المتعلمين ذهب نشاط نفسه ودعاه ذلك الى الكسل وحمله على الكذب والتظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي عليه بالقهر عليه ، وربما صارت له هذه عادة وخلقاً فتفسد معاني الانسانية عنده وتكسل نفسه عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل ، لأنه تعود ان يكتسب الفضائل خوف القهر والشدة ، فاذا رفع القهر عنه يوماً بَعُد عن الفضائل وربما سلك طريق الرذيلة .

---

(١) عبد الرحمن بن الجوزي : الطب الروحاني ، ص ٤٤ .

(٢) ابن سينا في كتاب السياسة ، ص ١٢ .

ومما نقرؤه للامام القابسي في فصل عنوانه « سياسة معلم الصبيان »[1] :
« ومن حسن رعايته لهم أن يكون بهم رفيقاً ، فانه قد جاء عن عائشة أم المؤمنين رضي الله عنها أن رسول الله (ص) قال : اللهم من ولي من امر أمتي شيئاً فرفق بهم فيه فارفق به ... » كذا ينبغي لمعلم الأطفال أن يراعي منهم حتى يخلص أدبهم لمنافعهم ، وليس لمعلمهم في ذلك شفاء من غضبه ، ولا شيء يريح قلبه من غيظه ، فان ذلك إن أصابه فانما ضرب اولاد المسلمين لراحة نفسه وهذا ليس من العدل . فان اكتسب الصبي جرماً من أذى ولعب وهروب من الكتاب وإدمان البطالة ، فينبغي للمعلم أن يستشير أباه أو وصيه ان كان يتيماً ، ويعلمه بجرمه اذا كان يستأهل من الأدب فوق الثلاث ، فتكون الزيادة على ما يوجبه التقصير في التعليم عن إذن من القائم بأمر هذا الصبي ... وانما هي أعراض المسلمين وأبشارهم فلا يتهاون بنيلها بغير الحق الواجب، ولـيَـلِ أدبهم بنفسه فقد أحب سحنون ألا يولي أحداً من الصبيان الضرب ... وليتجنب أن يضرب رأس الصبي أو وجهه » . وأهم ما في هذا النص النهي عن عقوبة الانتقام ، واجتناب الضرب في ساعة الغضب . وفي هذا يروي القابسي قصة عمر بن عبد العزيز حين أمر بضرب انسان ثم قال اتركوه بعد أن أقيم للضرب ، لأنه كره أن يضربه وهو غضبان .

ولأهمية معاملة الأطفال بالرفق عند المسلمين أخذت الدولة على عاتقها حماية الأطفال من أساليب القسوة والعنف التي يلجأ اليها غلاظ القلوب من المدرسين فكلفت رئيس الشرطة بملاحقة طرق معاملة الأطفال في الكتاتيب حتى لا تقع عليهم أية قسوة من جانب المعلمين .

ومرجع هذا كله ان الدين الاسلامي أباح العقاب ولكنه وضع له حدوداً وقيده بقيود . جاء في القرآن الكريم : « ولكم في القصاص حياة يا أولي

---

(١) ارجع إلى كتاب الدكتور أحمد فؤاد الاهواني : التربية في الاسلام أو التعليم في رأي القابسي ، القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ، ١٩٥٥ .

الألباب » . وورد فيه الجلد للزاني والزانية . غير أن الاسلام نصح في الوقت نفسه بالعفو عند المقدرة وبالرفق والرحمة . ومما جاء في الحديث الشريف : « ان الله يحب الرفق في الأمر كله ، وإنما يرحم الله من عباده الرحماء » . كذلك نهى الاسلام عن عقوبة الانتقام والتشفي أثناء سورة الغضب ، وفي الآية الكريمة : « والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس ، والله يحب المحسنين » .

وفي خاتمة الحديث عن العقاب في التربية الاسلامية ، نستطيع أن نورد الموجز الذي قدمه احمد شلبي حين استخلص من النصوص المختلفة حقائق ثلاثاً عن العقاب لدى المسلمين (1) :

١ — أبيحت العقوبات البدنية للصبيان الذين تجاوزوا العاشرة من أعمارهم ولم يبلغوا مبلغ الشباب . فلا يجوز ضرب الاطفال قبل العاشرة ولا ضرب الطلاب الذين تقدمت أعمارهم .

٢ — يستطيع المعلم أن يلجأ للعقوبة عند الضرورة القصوى ، ويجب ألا يكثر استعمالها ، واذا استعملها فيجب ألا يكون متشفياً بل مؤدباً رحيماً .

٣ — يكون الضرب بالدرة ، على ان تكون رطبة مأمونة ، ولا يضرب على الرأس ولا على الوجه ، بل يضرب على الأفخاذ وأسافل الرجلين لأن هذه المواضع لا يخشى منها مرض ولا غائلة .

الثواب : رأينا أن العقوبات متنوعة ، منها الأدبي كالعقاب والتوبيخ ، ومنها المادي كالضرب والسجن ؛ وكذلك كانت صنوف التقدير : منها المدح والتشجيع ، ومنها المكافآت المالية . وكان من هذه ما يستحقه الطالب نظير تفوق في مسابقة وتسمى جائزة ، ومنها ما يستحقه نظير تفوق بدون مسابقة ويسمى مكافأة (2) .

---

(1) أحمد شلبي ، تاريخ التربية الاسلامية ، ص ٢٥٦ — ٢٥٧ .

(2) أحمد شلبي ، المرجع السابق ، ص ٢٥٧ .

وكان من مظاهر التكريم الأدبي ان يحمل الصبي على حصان او بعير ، وقد ارتدى أزهى ملابسه ، ويحيط به اخوانه وأقرانه ، ويسير ذلك الموكب في الشوارع الهامة بالمدينة ، ويطل الناس من النوافذ والشرفات لتحية الموكب وتكريم الصبي النابه ، و كثيراً ما يلقون على الصبي وموكبه البندق والجوز وأمثالهما من الأشياء (١) .

وأما المكافآت والجوائز المالية فقد كانت منتشرة جداً ، وكثيراً ما كان مؤسسو المدارس ، كما سبق ان رأينا ، يجعلون لها حصيلة خاصة في أوقافهم على المدارس . فقد جاء في كتاب وقف الملك الأشرف على مدرسته بدمشق ما يلي :

« ويُجعل لكل من المشتغلين ثمانية دراهم ، ومن زاد اشتغاله زاده ، ومن نقص نقصه . ويُجعل لكل من السامعين اربعة او ثلاثة ، ومن ترجح منهم زاده ، ومن كان فيه نباهة جاز الحاقه بالثمانية ، ومن حفظ منهم كتاباً من كتب الحديث فللشيخ ان يخصه بجائزة » ويذكر المقريزي (٢) ان الخليفة الظاهر أمر الدعاة أن يحفظوا الناس كتاب دعائم الاسلام ومختصر الوزير ، وجعل لمن حفظ ذلك مالاً . وكان الملك المعظم يحفظ المفصّل للزمخشري ، وقد جعل لمن يحفظه مائة دينار ، ولمن يحفظ الجامع الكبير مائتي دينار ، ولمن يحفظ الايضاح ثلاثين ديناراً سوى الخلع (٣) .

مراحل التعليم :

تنقسم مراحل التعليم في أيامنا في معظم الدول إلى أربع : التعليم الابتدائي — التعليم الثانوي — التعليم الجامعي — الأبحاث والدراسات العليا . ويرى احمد

---

(١) المرجع السابق ، ص ٢٥٨ .
(٢) الخطط ، الجزء الاول ، ص ٣٥٥ .
(٣) الدارس في تاريخ المدارس للنعيمي ، الجزء الاول ، ص ٥٨٤ .

شلبي ان هذه المراحل كانت متبعة في العصور الوسطى لدى المسلمين [1] . ويذكر في تأييد ذلك ما كتبه ابن خلدون عن ضرورة التدرج في تلقين العلوم للمتعلم ، وهو النص الذي سبق ان أوردناه . والحق ان النص كما نفهمه يشير إلى التدرج أثناء تعليم المتعلم موضوعاً من الموضوعات والى ضرورة شرح هذا الموضوع على مراحل ثلاث تتم في اوقات متقاربة ، أولها القاء مسائل من كل باب من الفن هي أصوله ، وثانيها التفصيل والتوضيح ، وثالثها التعمق وتوضيح المبهم والمستغلق . ولا يشير ، كما يرى احمد شلبي ، إلى مراحل تعليمية ثلاث ، تشبه مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم الجامعي ، تتم في فترات زمنية متباعدة .

على ان المسلمين عرفوا في الواقع ما يشبه هذه المراحل التعليمية الثلاث . فقد وجد التعليم الابتدائي في الكتّاب حيث كان التلاميذ يتلقون مبادىء عامة يسيرة . وأما التعليم الذي يشبه التعليم في المرحلة الجامعية اليوم فقد وجد في دكاكين الوراقين ومنازل العلماء والصالونات الأدبية ، على نحو ما رأينا من قبل . أما المسجد فقد وجدت فيه المرحلتان الثانية والثالثة ، اذ كان يعقد فيه حلقات يختلف مستواها . فمنها ما هو إلى الاجمال والوضوح أميل وهذه أقرب إلى التعليم الثانوي ، ومنها ما هو أرفع مستوى وأكثر عمقاً وتلك بالتعليم الجامعي أشبه [2] . وعندما انشئت المدارس في العالم الاسلامي كان من الملاحظ ان مستوى المدرسة يتوقف على مستوى من يعين للتدريس بها . على ان بعض المدارس ، كالمدارس النظامية ، كانت جامعية المستوى دائماً ، لأن أساتذتها كانوا من خيرة الشيوخ ومشاهير العلماء .

أما المرحلة الرابعة ، مرحلة الأبحاث والدراسات العليا ، فقد عرفها المسلمون دون شك . ومن أبرز الشواهد عليها ما كان يجري في بيت الحكمة

---

(١) أحمد شلبي ، المرجع السابق ، ص ٣٧٣ — ٣٧٨ .

(٢) أحمد شلبي ، المرجع السابق ، ص ٣٧٥ .

وفي بيت بني شاكر وغيرهم من أبحاث ، وما قدمته هذه المراكز العلمية من اكتشافات علمية هامة وما خرجته من علماء شهيرين . ويكفي ان نذكر ان بيت الحكمة كان مدرسة للبحث التجريبي المستند إلى الملاحظة والتجربة ، وانها كانت مزيجاً من جامعة ودار كتب ومكتب ترجمة . وكلنا يعلم كيف قامت هذه الدار بجهد فريد في نوعه في تاريخ القرون الوسطى ، وكيف كانت أداة لنقل الحضارة القديمة والحضارة العربية إلى الغرب ، ومنطلق العلم الحديث بالتالي . لقد ترجمت فيها كتب جالينوس وهيبوقراط وافلاطون وارسطو وغيرهم من فلاسفة يونان ، كما كانت مهداً لتلك المدرسة العلمية الكبيرة التي عرفت باسم مدرسة بغداد ، والتي اشتهرت بمنازعها التجريبية في البحث العلمي كما سنرى ، وظل أثرها قائماً في اوروبا حتى النصف الثاني من القرن الخامس عشر . ولهذه المدرسة يرجع الفضل في تحقيق استمرار الحضارة الانسانية ، وذلك باعادتها الصلة التي انقطعت في حبل المعارف الانسانية بعد انهيار الحضارة الرومانية في القرن السادس الميلادي . ومن هذه المدرسة ظهر ، كما سنرى ، كبار العلماء العرب في شتى فروع العلوم ، من فلك ورياضيات وفيزياء وكيمياء وطب وجغرافيا وغيرها .

الفصل الخامس

مناهج التعليم وموضوعات الدراسة

طبيعي بعد الذي ذكرناه عن مراحل التعليم ، أن تختلف مناهج التعليم وموضوعاته تبعاً لاختلاف امكنة التعليم . فما يعلم في الكتاب غير ما يعلم في المسجد او المدرسة . وما يعطيه المؤدب غير ما يقدم في الصالونات الأدبية أو في بيت الحكمة او في دكاكين الوراقين .

ولا شك ان أول مقررات المناهج هو القرآن الكريم . فكان المسلمون يبدأون في إقرائه الطفل بجملته قراءة درج ، ثم يعمدون إلى تحفيظه اياه كله أو ما تيسر منه . وقد يبدأ المعلم باعراب بعض آياته وتفسير غريبه تفسيراً وجيزاً وتعليم طريقة ترتيله وتجويده ، كما يعلمهم مباديء العلوم والآداب التي تعينهم على تفهم معاني كتاب الله . ويظهر ان هذه الطريقة كانت متبعة في كثر أنحاء العالم الاسلامي إلا الأندلس . وقد انتقد الامام أبو بكر ابن عربي معالم الأندلسي الشهير (٥٤٣ هـ) هذه الطريقة بعد ان طاف في العالم الاسلامي ووجد ان أطفال المسلمين في كافة أصقاع الاسلام التي زارها يبدأون بتعلم القرآن دون ان يعوه .

ويشير ابن خلدون كما سبق ان ذكرنا في الفصل الذي عقده لبيان تعليم

الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الاسلامية إلى الطرائق المختلفة المتبعة فيقول : إن مذهب أهل المغرب الاقتصار على تعليم القرآن ، فلا يدرس الولد معه شيئاً من الحديث او الفقه او الشعر او الأدب ، « إلى ان يحذق فيه او ينقطع دونه فيكون انقطاعه في الغالب انقطاعاً عن التعليم بالجملة » . اما أهل الأندلس فيبدأون بتعليم القرآن اذ يعتبرونه منبع الدين والعلوم . الا أنهم لا يقتصرون على تعلم القرآن « بل يخلطون في تعليمهم للولدان رواية الشعر في الغالب والترسل وأخذهم بقوانين العربية وحفظها وتجويد الخط والكتاب ... » . وفي أفريقية يخلط تعليم القرآن بالحديث في الغالب وتدرس قوانين العلوم ويلقن بعض مسائلها . « الا أن عنايتهم بالقرآن واستظهار الولدان له ووقوفهم على اختلاف رواياته وقراءاته أكثر من سواه . وعنايتهم بالخط تبعاً لذلك .. » . ويشبه أهل المشرق أهل افريقية من ناحية تعليم بعض العلوم مع القرآن ، ولكنهم يعلمون الخط على انفراد ، فله معلمون مختصون ، ويتعلمه النشء كما تتعلم سائر الصنائع .

على ان التعليم في المرحلة الأولية لم يقتصر على هذا ، ولم يقف عند حد الأخذ ببعض العلوم واكتساب المهارات الجسمية ، بل تعدى ذلك إلى التربية الخلقية . فقد تنبه المسلمون إلى أهمية السنوات الأولى من حياة الطفل في تقويم نشأته واكتسابه العادات والصفات الحميدة . ويظهر هذا خاصة في كتب ابن الجوزي وابن مسكويه وابن سينا والغزالي .

اما في المرحلة الثانوية والعالية فقد تعددت المناهج كما تعددت في المرحلة الاولية ولم يكن الطالب مقيداً بدراسة مواد معينة ، كما لا يفرض عليه الاستاذ منهجاً خاصاً . على أن ذلك لم يحل دون وجود مواد مشتركة بين جميع المناهج هي المواد الدينية واللغوية . ويمكن تقسيم المناهج إلى قسمين رئيسيين : المناهج الدينية الأدبية والمناهج العلمية الادبية . أما المناهج الدينية ، فيلخصها الخوارزمي في كتابه مفاتيح العلوم فيما يلي :

١ ــ علم الفقه الذي يبحث في الصلاة والصوم والزكاة والزواج والمبيع والشراء الخ ...

٢ ــ علم النحو

٣ ــ علم الكلام

٤ ــ الكتابة

٥ ــ العروض

٦ ــ علم الاخبار وخصوصاً تاريخ الفرس والتاريخ الاسلامي وما قبل الاسلام وتاريخ الاغريق والرومان .

وفي حالات كثيرة كان يدرس الحساب نظراً لفائدته في الميراث ومعرفة التقويم .

أما النوع الثاني من المناهج ، نعني المناهج العلمية الادبية ، فيساير ظهورها المرحلة الثانية من نمو الفكر الاسلامي ،يوم تقدمت آفاق البحث وتطورت العلوم والصناعات عند العرب ، بدءاً من النصف الاخير من القرن الثاني للهجرة حتى القرن الرابع ، حيث بلغ التقدم ذروته . ففي تلك الفترة الحضارية الزاهرة قام كما نعلم نشاط علمي وفلسفي كبير ، وأسست دور العلم ، وترجمت الكتب ، وقامت البحوث ، ودرست علوم يونان والهند وفارس إلى جانب العلوم العربية البحتة ، وقامت كشوف علمية هائلة في جميع فروع العلوم والصناعات . ونتيجة لهذه القفزة الحضارية تطور منهاج الدراسة ووصل إلى أقصى اتساعه . ولا شك أن الحديث عن المناهج في هذه الفترة يقودنا إلى الحديث عن علوم العرب ، وليس هذا قصدنا ، والكتب في ذلك أصبحت مبذولة [1] . ويكفي

---

(١) يمكن الرجوع خاصة إلى الكتب العربية التالية : كتب قدري حافظ طوقان (ولا سيما « تراث العرب العلمي » و « الخالدون العرب » و « النزعة العلمية في التراث العربي » و « العلوم عند

أن نورد هنا ما أورده الخوارزمي عن أنواع العلوم غير الاسلامية ، حين لخصها فيما يلي :

١ — العلوم الطبيعية وتشمل الطب بفروعه : التشريح وعلم تشخيص الأمراض وعلم العقاقير والعلاج والتغذية الخ ... ثم علم المعادن والمناجم والنبات والحيوان وكيمياء تحويل المعادن إلى ذهب (السيمياء) .

٢ — العلوم الرياضية : وتشمل الحساب والجبر والهندسة وعلم الفلك والموسيقى والميكانيكا (علم الحيلة) وعلم الآلات الرافعة الخ ...

٣ — المنطق والفلسفة .

تصنيف العلوم : ومما يساعد على ادراك المناهج المتبعة في التربية الاسلامية ، ان نذكر شيئاً عن تصنيف العلوم عند العرب . ولعل أقدم مؤلف عربي تعرض للبحث في هذا الأمر هو المعلم الثاني الفيلسوف أبو نصر الفارابي (١) محمد بن محمد بن اوزلغ (— ٣٣٩) فقد ألف رسالة في هذا البحث سماها « مراتب العلم » أو « إحصاء العلوم » وقد شاعت هذه الرسالة بين الفلاسفة والمربين فاعتمدها بعده كل من أراد البحث في تصنيف العلوم وتبويبها .

أما الطريقة التي تبعها الفارابي في تصنيفه (٢) فقد بينها في مقدمة رسالته

العرب » و « مقام العلم عند العرب ») ، وكتاب عباس محمود العقاد « أثر العرب في الحضارة الاوروبية » ، وكتاب عبدالله بن العباس الجراري « تقدم العرب في العلوم والصناعات وأستاذيتهم لأوروبا » ، وكتاب « ماكس فانتاجو » المترجم إلى العربية بعنوان : « المعجزة العربية » ، وكتاب « أثر العرب والاسلام في النهضة الأوروبية » من منشورات الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٠ .

(١) أنظر ترجمته في طبقات الأمم لصاعد الاندلسي ، وفهرست ابن النديم ، وتاريخ الحكماء للقفطي ، وعيون الانباء لابن أبي أصيبعة ووفيات الاعيان لابن خلكان . وهو من أهل فاراب فيما وراء النهر ، سكن العراق وتعلم على يوحنا بن حيلان وكان زميلا لمتى بن يونس ثم قصد بلاط سيف الدولة حتى مات بدمشق سنة ٣٣٩ وقد خلف آثاراً علمية جليلة .

(٢) ارجع إلى كتاب التربية والتعليم في الاسلام للدكتور محمد أسعد طلس .

فقال : قصدنا في هذا الكتاب ان نحصي العلوم المشهورة علماً علماً ونعرف جمل ما يشتمل عليه كل واحد منها ، وأجزاء كل ما له منها أجزاء وجمل ما في كل واحد من أجزائه ونجمله في خمسة فصول :

الأول : في علم اللسان وأجزائه .

والثاني : في علم المنطق وأجزائه .

والثالث : في علوم التعليم وهي العدد والهندسة وعلم المناظر ، وعلم النجوم التعليمي ، وعلم الموسيقى ، وعلم الاثقال ، وعلم الحيل .

والرابع : في العلم الطبيعي وأجزائه ، وفي العلم الالهي وأجزائه .

والخامس : في العلم المدني وأجزائه ، وفي علم الفقه وعلم الكلام [1] .

وغرضه من هذا الكتاب هو أن يبين لمن « أراد أن يتعلم علماً من هذه العلوم وينظر فيه ، ماذا يقدم وفيماذا ينظر ، وأي شيء سيفيد نظره ، وما غناء ذلك ، وأي فضيلة تنال به ، ليكون اقدامه على ما يقدم عليه من العلوم على معرفة وبصيرة ، لا على عمى وغرر . وبهذا الكتاب يقدر الانسان على ان يقيس بين العلوم ، فيعلم أيها الافضل ، وأيها الانفع ، وأيها أتقن وأوثق وأقوى ، وأيها أوهن واوهى واضعف ، وينتفع به في تكشف من ادعى البصر بعلم من هذه العلوم ولم يكن كذلك ... ويتبين أيضاً فيمن يحسن علماً منها هل يحسن جميعه أو بعض أجزائه ... وينتفع به المتأدب المتفنن الذي قصده أن يشدو جمل ما في كل علم [2] » .

والفارابي في هذه المقدمة لم يبين لنا الطريقة التي أتبعها في تصنيف هذه العلوم كما نجده عند من جاءوا بعده من الفلاسفة والمربين مثل ابن سينا (ـــ ٤٥٩)

---

(١) احصاء العلوم للفارابي طبعة مكتبة الخانجي بمصر ١٩٣١ .

(٢) احصاء العلوم للفارابي طبعة مكتبة الخانجي بمصر ، ص ٤ .

في (الشفاء) الذي احصى فيه العلوم وفصل الكلام عليها ، ومثل جماعة اخوان الصفا الذين كانوا في البصرة في النصف الثاني من القرن الرابع في رسائلهم الاثنتين والخمسين التي ذكروا فيها العلوم وقسموها إلى أقسام أربعة : رياضية ، وطبيعية ، ونفسانية ، وإلهية ، ومثل ابن حزم الظاهري في كتابه (مراتب العلوم وكيفية طلبها) . ومثل الفخر الرازي (ــ ٦٠٦) في كتابه (حدائق الانوار في حقائق الاسرار) الذي أحصى فيه العلوم الانسانية وأبلغها إلى نحو ستين علماً .

وقد عمد الفارابي في كتابه إلى سرد العلوم على ترتيب ارتآه متوخياً اتباع الطريقة الطبيعية أو المنطقية في احصاء العلوم فقد قدّم « علم اللسان » وما يتبعه من لغة ونحو وصرف وغيرها لأن هذا العلم هو العلم الذي تستقيم به العبارات وتصحح الالفاظ فلا بد من تقديمه ، ثم أتبعه بعلم المنطق لانه العلم الذي يعطي جملة القوانين التي من شأنها أن تقوّم العقل وتسدد الانسان نحو طريق الصواب » [1] وكما ان علم اللسان يقوّم اللسان فكذلك علم المنطق يقوم العقل وهذان العلمان ضروريان لكل من يريد أن يشدو علماً من العلوم وهما في الحقيقة ليسا علمين مقصودين وإنما هما آلتان تخدمان العلوم .

أما العلوم الحقيقية فهي نوعان :

علوم نظرية : وهي علم التعاليم وعلم الطبيعة ، وعلم ما بعد الطبيعة (الالهي) .

وعلوم عملية : وهي العلم المدني ، وعلم الفقه ، وهلم الكلام .

أما (علم اللسان) فهو سبعة أقسام :

علم الالفاظ المفردة في لغة أمة ما من أصيل ودخيل .

---

(١) احصاء العلوم للفارابي ، ص ١١ .

علم قوانين الالفاظ المفردة من معاني الالفاظ واشتقاقها وصرفها ونحو ذلك

علم قوانين الالفاظ المركبة التي صنفها خطباؤهم وكتابهم وشعراؤهم .

علم قوانين الالفاظ عندما تتركب في أطراف الكلم أو في أحوال التركيب .

علم قوانين الكتابة والاملاء .

علم قوانين القراءة .

علم الاشعار وأوزانها وقوافيها وألفاظها .

أما علم المنطق فهو الصناعة التي من شأنها ان تقوم العقل وتسدد الانسان نحو الصواب في كل ما يمكن ان يغلط فيه من المعقولات .

وأما العلوم النظرية فهي علوم تحصل بها معرفة الموجودات التي ليس للانسان ان يفعلها وهي ثلاثة أقسام :

علم الرياضة : وهو الذي سماه علم التعاليم ويبحث في علم العدد والهندسة والمناظر – وهو ما يطلق عليه باللغة الاوروبية اسم Perspective – والنجوم والموسيقى والاثقال والحيل (وهو ما يطلق عليه باللغات الاوروبية اسم mécanique)

علم الطبيعة : وهو الذي يبحث في معرفة الأجسام الطبيعية وأعراضها وأحوالها .

علم ما وراء الطبيعة : وهو الذي يبحث في العلم الالهي وهو أشرف العلوم وما سواه خدم له ، ولذلك كان بعض الفلاسفة يسمونه العلم الأعلى ويسمون العلم الرياضي بالعلم الأوسط والعلم الطبيعي بالعلم الأدنى .

وأما العلوم العملية فهي التي تعلم الحكمة العملية في الحياة من أخلاق وسياسة . وتنقسم إلى قسمين :

العلم المدني : وهو الذي يبحث عن أصناف الأفعال والسنن الارادية والملكات والأخلاق والشيم التي تصدر عن الأفعال الجميلة والقدرة على استيعابها ، وبه تصير الأشياء الجميلة قنية للانسان .

العلم السياسي : وهو الذي يبحث عن الأمور التي تحصل الأشياء الجميلة لأهل المدن والقدرة على تحصيلها وحفظها لهم .

وقد أتبع الفارابي هذين القسمين قسماً ثالثاً هو علم (الفقه الاسلامي) و (الكلام الاسلامي) لأن صناعة علم الفقه هي التي يقتدر بها الانسان على أن يستنبط شيئاً مما لم يصرح واضع الشريعة بتحديده على الأشياء التي صرح فيها بالتحديد والتقدير ، وأن يتحرى تصحيح ذلك حسب غرض واضع الشريعة بالعلة التي شرعها في الأمة التي لها شرع [1] .

هذه هي أصناف العلوم على ما ارتآه الفارابي ، وهذا هو تقسيم العلوم الانسانية في نظره كما قرره في رسالته (احصاء العلوم) وكتابه (التنبيه على سبيل السعادة) . والظاهر أن هذا التقسيم قد اتبعه من بعده أكثر الفلاسفة والمربين الذين كتبوا في تصنيف العلوم . وقد اتبعوا هذا التقسيم لسهولته وانتظامه . ولعل أفضل من بحث في هذا الأمر من العلماء المتأخرين ودقق فيه وأجاد في تعريفه وتقسيمه العلامة المولى احمد بن مصطفى طاش كبرى زاده (٩٦٢) فقد أفاض فيه وقسم العلوم تقسيماً آخر حيث يقول :

اعلم أن للأشياء وجوداً في أربع مراتب ، في الكتابة ، والعبارة ، والأذهان ، والأعيان . وكل سابق منها وسيلة إلى اللاحق ، لان « الخط » دال على « الألفاظ » وهذه على ما في « الأذهان » وهذا على ما في « الأعيان » . ولا يخفى ان الوجود العيني هو الوجود الحقيقي الأصيل ، وفي الوجود الذهني خلاف في أنه حقيقي أو مجازي ، أما الأولان فمجازيان قطعاً . ثم العلم المتعلق

---

(١) احصاء العلوم للفارابي ، ص ١٧ .

بالثلاث « آلي » البتة ، وأما المتعلق بالأعيان فاما « عملي » لا يقصد به حصول نفسه بل غيرها ، وإما « نظري » يقصد به حصول نفسه فقط ؛ ثم كل منهما إما أن يبحث فيه من حيث انه مأخوذ من الشرع فهو « العلم الشرعي » أو من حيث انه مقتضى العقل فهو « العلم الحكمي » . فهذه الاصول السبعة ولكل منها انواع ، ولأنواعها فروع ، يبلغ العلم على ما اجتهدنا في الفحص والتنقير عنه بحسب موضوعاته وأساميه ، وتتبع ما وقع فيه من المصنفات إلى مائة وخمسين نوعاً . ولعلي سأزيد عليه (١) . ونكتفي هنا بأن نورد الأصول السبعة التي أشار اليها وقد قسمها إلى دوحات سبع :

فالدوحة الأولى : في العلوم الخطية .

والدوحة الثانية : في العلوم اللفظية ، المفردات والمركبات .

والدوحة الثالثة : في علوم باحثة عما في الأذهان من المنطق والجدل والخلاف .

والدوحة الرابعة : في علوم باحثة عما في الأذهان من العلم الالهي والطبيعي والرياضي .

والدوحة الخامسة : في علوم باحثة عن الحكمة العملية من علم الاخلاق وتدبير المنزل والمدينة .

والدوحة السادسة : في علوم باحثة عن الشريعة من قرآن وحديث وتفسير وأصول وفقه (٢) .

وقد استوفى احصاء العلوم وتعدادها وترتيبها أحسن استيفاء ، وذكر في كل علم مشهور كتبه وأئمة مؤلفيه مع الدقة الفائقة ، والترتيب المنطقي الجميل ،

---

(١) راجع مفتاح السعادة ومصباح السيادة ، مطبعة حيدر أباد في مجلدين ١٣٢٩ .

(٢) لم يذكر الدوحة السابعة فلعله مزجها مع الدوحة السادسة .

والاحصاء الصحيح ، وبخاصة علوم العرب والاسلام [1] .

المبادىء التي تتحكم في اختيار المنهاج :

يتحدث المربون المحدثون عن الأسس التي يمكن أن تبنى عليها المناهج ، ويشيرون إلى أصولها الاجتماعية أو النفسية أو الاقتصادية أو المهنية أو القومية أو غيرها . فما هي الأسس التي استند اليها مربو المسلمين عند اختيارهم لمناهج الدراسة ؟ لا شك أنهم اعتمدوا في ذلك أسساً مختلفة ولجأوا إلى اعتبارات عديدة ، يمكن أن نلخصها في الاعتبارات التالية :

١ — **قيمة المادة من الوجهة الدينية** : وتلك وظيفة الإلهيات والعلوم الدينية . ذلك أن أشرف العلوم هي معرفة الله وصفاته اللائقة به [2] . وهكذا نرى الفارابي يضع الإلهيات في المرتبة الاولى من الشرف والأهمية ويعتبرها أسمى العلوم وأعظمها ، ويضع في المرتبة الأخيرة العلوم الطبيعية أو الفنون والصناعات العملية . كذلك يذكر ابن عبد البر في « جامع بيان العلم » أن العلوم عند أهل الديانات ثلاثة : علم أعلى وعلم أسفل وعلم أوسط . فالعلم الأعلى عندهم علم الدين ، والعلم الأوسط هو معرفة علوم الدنيا ... كعلم الطب والهندسة ... والعلم الأسفل هو أحكام الصناعات وضروب الأعمال مثل السباحة والفروسية والخط ».. وهي التي تحصل بتدريب الجوارح .

ويرى الفارابي ان فضيلة العلوم والصناعات تكون باحدى ثلاث : إما بشرف الموضوع ، واما باستقصاء البراهين ، واما بعظم الجدوى التي فيه . وأما ما يفضل على غيره بعظم الجدوى التي فيه فكالعلوم الشرعية والصنائع وفق اختلاف الناس والأزمنة . وأما ما يفضل على غيره لاستقصاء البراهين

---

(١) الدكتور محمد أسعد طلس ، المرجع السابق .
(٢) رسائل اخوان الصفاء ، الجزء الرابع ، ص ٤٨ .

فيه فكالهندسة وشبهها . وأما ما يفضل على غيره بشرف موضوعه فكعلم النجوم . وقد يجتمع الثلاثة كلها أو اثنان منها في علم واحد كالعلم الالهي . وهو يرى أن العلم الالهي أعظم العلوم وأشرفها ، وما سواه من العلوم فخدم له وتبع ، ولذلك كان البعض يسمونه أحياناً بالعلم الأعلى ، كما يسمون الرياضي بالعلم الأوسط والطبيعي بالعلم الأدنى . وفي هذا يلتقي علماء المسلمين مع بعض فلاسفة الكنيسة في العصور الوسطى حين كانوا يعتبرون الفلسفة خادمة اللاهوت Philosophia ancilla theologiae

وعلى هذا الغرار يقسم الغزالي العلوم إلى أقسام ثلاثة : قسم هو مذموم قليله وكثيره كالسحر ؛ وقسم هو محمود قليله وكثيره ؛ وقسم يحمد منه مقدار الكفاية كالنجوم . أما القسم المحمود إلى أقصى غايات الاستقصاء فهو العلم بالله وسنته في خلقه ... فهذا علم مطلوب لذاته وللتوصل إلى سعادة الآخرة .

ومن خلال هذه الغاية نظر مربو المسلمين إلى بعض العلوم الاخرى . فهي عندهم ذات قيمة بقدر ما تؤدي إلى خدمة الهدف الأول ، نعني الهدف الديني . وقد اعتبر كثير من العلماء المسلمين دراسة أكثر العلوم ، دينية كانت أو فلسفية ، دراسة تؤدي إلى تحقيق الغاية الروحية والخلقية ، فانكبوا على دراستها لهذا الغرض . ونجد هذه النزعة واضحة في رسائل اخوان الصفا ، فهم يرون أن النظر في العلوم الرياضية يؤدي إلى ترويض أنفس المتعلمين بأن يأخذوا صور المحسوسات عن طريق القوة الحاسة وتصورها في ذاتها بالقوة المفكرة ، حتى اذا غابت المحسوسات عن مشاهدة الحواس لها بقيت الرسوم التي أدتها القوة الحاسة إلى القوة المتخيلة ، والمتخيلة إلى القوة المفكرة ، والمفكرة إلى القوة الحافظة ، بصورة في جوهر النفس ، فاستغنت عند ذلك النفس عن استخدامها القوة الحاسة في ادراك المعلومات ونظرت إلى ذاتها ووجدت صور المعلومات كلها في جوهرها ، فعند ذلك استغنت عن الجسد وزهدت في

الكون معه وانتهت من نوم الغفلة واستيقظت من رقدة الجهالة ... وعتقت من عبودية الشهوات الجسمانية وتخلصت من حرقة الاشتياق إلى اللذات ... وشاهدت عالم الأرواح وارتقت إلى هنالك وجوزيت بأحسن الجزاء . وهذا هو الغرض الأقصى من النظر في العلوم الرياضية [1] . وواضح أن هذه النظرة إلى العلوم الرياضية كأداة للتبحر والنظر وللرقي إلى عالم المجردات والتخلص من إهاب الحس ، من أجل الوصول إلى عالم الروح والجوهر ، أو عالم الملكوت الأعلى ، كما يقولون ، نظرة تأثر فيها اخوان الصفا بالأفلاطونية وبالأفلاطونية الحديثة .

كذلك يرى اخوان الصفا ان الغرض من دراسة علم الفلك تشويق النفس إلى الصعود إلى عالم الافلاك والأرواح . ومثل هذا الغرض يعزى عندهم إلى دراسة الجغرافيا اذ ان « النظر في هذا العالم يكون سبباً لترقي همم نفوسنا إلى عالم الأفلاك مسكن العليين ، ويكثر جولان أفكارنا في محل الروحانيين . وكثرة أفكارنا في عالم الافلاك يكون سبباً لانتباه نفوسنا من نوم الغفلة ورقدة الجهالة ... » [2]

بل ان علم التاريخ أو علم الاخبار شغل مكانة هامة في المنهاج ، لانه أيضاً في نظر بعض المربين المسلمين يحقق بعض أغراض دراسة العلوم الدينية ، فهو حافل بالأمثلة الوفيرة في الاخلاق الفاضلة كالشجاعة والتضحية ، مليء بالمواعظ والعبر ، ولهذا يقول المقريزي في علم التاريخ « إنه من أجل العلوم قدراً وأشرفها عند العقلاء مكانة وخطراً لما يحويه من المواعظ والانذار بالرحيل إلى الآخرة عن هذه الديار ، والاطلاع على مكارم الأخلاق ليقتدي بها ، واستعلام مذام الفعال ليرغب عنها أولو النهى » . وهو يسمي كتابه « المواعظ والاخبار في ذكر الخطط والآثار» ويقول فيه إن منفعته في أن يشرف

---

(١) رسائل اخوان الصفاء ، الجزء الاول ، ص ٤٨ .

(٢) رسائل اخوان الصفاء ، الجزء الاول ، ص ٩٢ – ٩٣ .

المرء في زمن قصير على ما كانَ في أرض مصر من الحوادث والتغييرات ... فتهذب بتدبر ذلك نفسه ويعرف فناء الدنيا فيحظى بالاعراض عنها » . كذلك يسمي ابن خلدون تاريخه باسم « كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر » . ويبين في مقدمته فضل التاريخ فيقول عنه إنه يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم والأنبياء في سيرهم والملوك في دولهم وسياستهم حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرومه في أحوال الدين والدنيا .

والملاحظ بوجه عام أن علماء المسلمين حاولوا دوماً أن يربطوا أي علم من العلوم بهدف ديني ، تقىً أو تقية ، وأن يردوا أصوله إلى الدين نفسه وأن يجدوا ما يؤيده في القرآن والحديث . حتى أن علم تأويل الرؤيا نفسه — رغم أصوله اليونانية الواضحة ورغم تأثر العرب فيه بأرطميدوروس اليوناني وسواه — رده أصحابه إلى أصول دينية ووجدوا له مستنداً في القرآن والحديث ، وانطلقوا فيه من قول الرسول (ص) : « الرؤيا الصالحة جزء من واحد وأربعين جزءاً من النبوة » ونسبوه إلى محمد بن سيرين لانه كان عالماً فقيهاً . ولقد جربوا دوماً أن يقسروا العلوم المختلفة على ان تدخل في حرم الشريعة وتتفق معها ، حتى ولو كانت بعيدة عنها في الواقع . فتحدثوا عما بين إلهيات أفلاطون وأرسطو من نسب قربى مع إلهيات المسلمين وأثاروا مسألة « ما بين الحكمة والشريعة من الاتصال » ... وهذا كله ان دل على شيء فهو يدل على ان المكانة الاولى عندهم للدين وان قيمة المواد التعليمية الاخرى تقاس بمقدار خدمتها للهدف الديني الاسمى ، وان قيمة العلوم بمقدار نسبها إلى العلم الاول ، علم الإلهيات وما حوله .

٢ — **قيمة المادة من حيث أثرها التدريبي** : على ان هذا لم ينسِ مربي المسلمين ان لبعض المواد قيمة تثقيفية تدريبية ، وانها تؤدي إلى إكساب عادات عقلية تنتقل إلى ميادين اخرى ومواد اخرى ، كما يقول بعض المربين اليوم ، ولا سيما أنصار الدراسات الكلاسيكية من لاتينية ويونانية ، حين يبينون

القيمة الترويضية التدريبية لهذه المواد ودورها في تكوين ملكات ينتقل أثرها الى مواد اخرى . هكذا يقول مربو المسلمين عن المنطق بأنه « آلة قانونية تعصم مراعاتها الذهن عن الخطأ في الفكر » او « انه أصل كل علم وتقويم كل ذهن » . وفيما يقوله الفارابي عن وظيفة المنطق أبرز شاهد على القيمة التدريبية للمادة . فهو يذكر ان صناعة المنطق تعطي جملة القوانين التي من شأنها ان تقوم العقل وتسدد الانسان نحو طريق الصواب ونحو الحق في كل ما يمكن ان يغلط فيه من المعقولات ... اما من زعم ان الدربة بالاقاويل والمخاطبات الجدلية ، او الدربة بالتعاليم مثل الهندسة والعدد ، تغني عن علم قوانين المنطق او تقوم مقامه او تفعل فعله او تعطي الانسان من القوة على امتحان كل قول وكل جهة ... وتسدد إلى الحق واليقين حتى لا يغلط في شيء من سائر العلوم اصلاً ، فهو مثل من زعم ان الدربة والارتياض بحفظ الاشياء والخطب والاستكثار من روايتها يغني ، في تقويم اللسان وفي ألا يلحن الانسان ، عن قوانين النحو ويقوم مقامها (١) .

وإلى مثل هذا يذهب ابن خلدون في مقدمته عندما يتحدث عن العلوم العددية فيقول : « ومن احسن التعليم عندهم الابتداء بها لانها معارف متضحة وبراهين منتظمة فينشأ عنها في الغالب عقل مضيء درب على الصواب . وقد يقال من أخذ نفسه بتعليم الحساب اول أمره انه يغلب عليه الصدق ويلازمه مذهباً (٢) » .

على ان علماء المسلمين لم يستخدموا في الواقع القيمة التدريبية للمواد على نطاق واسع ، ولم تتأثر بها أساليبهم التربوية تأثراً واضحاً . لا سيما أن نظرية الملكات لم تكن شائعة لديهم كما شاعت في القرون الوسطى في أوروبا ،

---

(١) الفارابي ، احصاء العلوم ، مصر ١٩٣١ ، ص ١١ — ١٦ .
(٢) مقدمة ابن خلدون ، ص ٤٨٣ .

ولم يقولوا بالتالي بتقسيم العقل إلى ملكات ، ينتقل أثر التدريب من احدها إلى الاخرى .

٣ ــ **قيمة المادة التثقيفية** : عرف المسلمون معنى الثقافة من أجل الثقافة والعلم خالصاً لوجه العلم ، وكانوا أبرز من تحدث عن لذة الاستمتاع العقلي والمتعة الناشئة عن اشباع ميل الانسان الطبيعي إلى المعرفة . وقد أسهب كتاب المسلمين في الحديث عن لذة العلم ، ولا يخلو كتاب من الكتب العلمية أو الادبية من ذلك . ومما نقرؤه في كشف الظنون مثلاً لحاجي خليفة (ص ١٦) : « والعلم ألذ الاشياء وأفضلها . وشرف الشيء اما لذاته او لغيره ... والعلم حائز للشرفين جميعاً لانه لذيذ في نفسه فيطلب لذاته ، ولذيذ لغيره فيطلب لاجله . أما الاول فلا يخفى على أهله انه لا لذة فوقها لانها لذة روحانية وهي اللذة المحضة . أما اللذة الجسمانية فهي دفع الألم في الحقيقة » . واذا نحن استعرضنا تلك الفصول التي عالج فيها ابن خلدون في مقدمته موضوع العلوم وأصنافها ، استبان الدور التثقيفي الذي يعطيه العرب للعلوم وما يولونها من قيمة علمية محضة ، بالاضافة إلى قيمتها الدينية أو التدريبية . ولا أدل على ذلك من ان أول هذه الفصول فصل « في أن العلم والتعليم طبيعي في العمران البشري » . ذلك ان الانسان ــ كما يقول في مطلع هذا الفصل ــ « قد شاركته جميع الحيوانات في حيوانيته من الحس والحركة والغذاء والكِنّ وغير ذلك ، وانما تميز عنها بالفكر (١) » .

٤ ــ **قيمة المادة النفعية المهنية** : ذلك ان اهتمام مربي المسلمين بالقيم المعنوية لم يحل دون عنايتهم بالاعتبارات النفعية في اختيار مواد الدراسة . وتكثر في كتابات المسلمين الاشارات إلى القيمة المادية للعلم وإلى ما يوفره لصاحبه من رزق وعيش كريم ، وإلى دوره في القضاء على الفروق الطبقية في

---

(١) مقدمة ابن خلدون ، ص ٤٢٩ .

المجتمع . ولهذا جعلوا للفنون والصنائع مكاناً في التعليم ، وعنوا باعداد الافراد للمهن . بل رأى بعضهم — من مثل ابن خلدون — ان العمل مفتاح النظر ، وان الصلة بين العمل والفكر صلة عضوية ، على نحو ما يرى المربون المحدثون . فعن طريق اليد والصناعة يشحذ العقل ويزكو . حتى ان ابن خلدون عقد فصلاً خاصاً في مقدمته (الفصل الثالث والثلاثين) عنوانه : « في ان الصنائع تكسب صاحبها عقلاً »[1] . وهو يبين في أكثر من موضع أن الصنائع من مستلزمات الحضارة وان الامصار اذا قاربت الخراب انتقصت منها الصنائع » (عنوان الفصل العشرين) ، وان « رسوخ الصنائع في الامصار انما هو برسوخ الحضارة وطول أمده » (عنوان الفصل الثامن عشر) وأن « الصنائع انما تكمل بكمال العمران الحضري وكثرته » (عنوان الفصل السابع عشر) . وكما تكثر العلوم حيث يكثر العمران وتعظم الحضارة ، تكثر الصنائع وتكمل بكمال الحضارة . وكما أن « الصنائع لا بد لها من العلم » ، كذلك فان العلم يفيد من الصنائع الشيء الكثير ، وكما أن العلم يكون بخروج الادراكات عن المحسوسات ، فان المحسوسات طريق الوصول إلى المجردات . « والصنائع أبداً يحصل عنها وعن ملكتها قانون علمي مستفاد من تلك الملكة ، ولهذا كانت الحنكة في التجربة تفيد عقلاً والحضارة الكاملة تفيد عقلا لأنها مجتمعة من صنائع[2] » . وهذا النص الاخير واضح الدلالة على مدى ادراك المربين العرب للصلة الوثيقة بين العمل والنظر ، بين العقل واليد ، وعلى أنهم من أوائل الذين فهموا ان التعلم يكون أيضاً ويكون خاصة عن طريق العمل (Learning by doing) .

على ان هذه النظرة إلى التعليم كاعداد للمهنة وكوسيلة من وسائل الكسب والرزق ، لم تطغ على قيمته المعنوية وعلى النظرة اليه كلذة عقلية وكمطلب مقصود لذاته . فلقد ظل العلم في نظر المسلمين شيئاً رفيعاً يقصد لذاته أولاً ولنتائجه المعنوية .

(١) مقدمة ابن خلدون ، ص ٤٣٨ .
(٢) مقدمة ابن خلدون ، ص ٤٢٨ .

٥ – قيمة المادة كأداة لدراسة علوم أعظم شأنا : ذلك ان هنالك علوماً دعاها المسلمون باسم علوم « الآلة » واعتبروها أداة لدراسة غيرها من العلوم الدينية ، وأبرز هذه العلوم النحو والحساب والمنطق . هكذا يقول ابن خلدون : « ان العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين : علوم مقصودة بالذات – كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه وعلم الكلام ، وكالطبيعيات والإلهيات من الفلسفة ، وعلوم آلية وسيلة لهذه العلوم كالعربية والحساب ... أما العلوم التي هي مقاصد « أصلية » فلا حرج في توسعة الكلام فيها وتفريع المسائل واستكشاف الأدلة والأفكار ، فان ذلك يزيد طالبها تمكناً في ملكته وايضاحاً لمعانيها المقصودة . أما العلوم التي هي آلة لغيرها مثل العربية والمنطق وأمثالها فلا ينبغي أن ينظر فيها الا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط ولا يوسع فيها الكلام ولا تفرع المسائل لان ذلك مخرج لها عن المقصود ... » (١)

وقد سبق أن رأينا كيف ينظر مربو المسلمين إلى تعلم اللغة والنحو والشعر والأدب كأداة لتعليم القرآن الكريم وفهمه . وكلنا يعلم كيف تمت – من خلال دراسة القرآن الكريم وشرحه وتوضيحه – دراسات لغوية وشعرية وأدبية كثيرة ، وكيف ألف المؤلفون الكتب العديدة في النحو والأدب والشعر والتاريخ انطلاقاً من تفسير القرآن الكريم وشرحه . ويكفي ان نذكر في هذا المجال تفسيراً كتفسير الزمخشري ، لنرى مدى الارتباط بين علوم الدين وعلوم الآلة . ومثل ذلك يقال فيما كتب من الكتب اللغوية والتاريخية وغيرها شرحاً للأحاديث الشريفة . وهذا كله يبين لنا من جديد ان الدراسات الدينية محورها وجوهرها ومبررها في كثير من الاحيان . وهذه الظاهرة تخلق من الثقافة العربية الاسلامية وحدة متكاملة لها طابعها ، ولها خيطها الرائد ، ولها شخصيتها المستقلة . وهي تجعل من هذه الثقافة – مهما تكن أصولها الأجنبية – ثقافة أصيلة ، لأن لحمتها دوماً تراث العرب الديني . ولهذا قلما يتبين القارىء

---

(١) مقدمة ابن خلدون ، ص ٤٩١ – ٤٩٢ .

لتراث العرب الأدبي والعلمي الجذور الغريبة لهذا التراث ، لأن ما استفاده العرب من غيرهم نجده دوماً ذائباً في بوتقة ثقافتهم الخاصة ، متحلقاً حول تراثهم الأصيل ، ولا سيما تراثهم الديني .

الطابع العام للعلوم في الحضارة العربية بعد الاسلام :

طبيعي ألا يكتمل هذا البحث الذي أفردنا لمناهج التعليم الا اذا تعرضنا بالتفصيل لتراث العرب العلمي ، غير ان ذلك يخرج بنا عن قصدنا التربوي ، كما سبق ان ذكرنا ، ولا يتسع له المجال في هذا الباب الذي أردنا أن نتحدث فيه عن التعليم لا عن العلم ، وان يكن الفصل بينهما صعباً إلى حد كبير . غير انه لا بد من كلمة مع ذلك ، عن الاتجاه العام الذي يسيطر على علوم العرب ومعارفهم في الدولة العربية الاسلامية . ذلك ان فهم هذا الاتجاه العام ضروري لفهم التربية العربية ، لا سيما ان طبيعة التراث العلمي العربي لم تفهم حق فهمها من قبل الذين تعرضوا لها .

وأهم ما يعنينا قوله في هذا المجال ان الحضارة العربية ، لم تكن كما خيل لكثير من الباحثين ، حضارة أدبية فلسفية ، بعيدة عن الطابع العلمي التجريبي ، وانما كانت حضارة استطاعت ان تحقق الوئام والانسجام بين الطابع الانساني الفكري العام وبين الطابع العلمي التجريبي ، مع اعطاء هذا الطابع الاخير نصيبه كاملا ، بحيث يمكن اعتبارها بحق رأس المنزع العلمي التجريبي في الحضارة العالمية . وهذا الطابع العلمي الذي اتصفت به الحضارة العربية ، والذي ظهر خاصة أيام الرشيد والمأمون ، هو الذي جعل كاتباً فرنسياً مثل « ماكس فانتاجو Max Ventéjou » يطلق على تلك الحضارة اسم « المعجزة العربية » ، وهي على حد قوله المعجزة التي حقق فيها العرب « المزج بين

المعارف اليونانية والهندوكية » و « اكتشفوا خصوبة الجبر وروعة الحساب وفائدة الكيمياء »[1] .

ويشير « راندل Randall » في كتابه « تكوين العقل الحديث »[2] إلى هذا الطابع التجريبي ويعتبره السمة المميزة التي ميزت الحضارة العربية عن الحضارة اليونانية ، تلك الحضارة التي غلبت عليها العناية بالرياضيات وبالابحاث الفلسفية المجردة . ويفصح المؤرخ « سيديو Sédillot » عن هذا المنزع التجريبي في الحضارة العربية ، حين يتحدث عن بيت الحكمة ببغداد (الذي انشأه المأمون عام ٨٣٠ م) ، فيقول :

« ان الذي يميز مدرسة بغداد هو الروح العلمية التي تهيمن على أعمالها : فالسير من المعلوم إلى المجهول ، وادراك الظواهر ادراكاً دقيقاً من اجل الصعود بعد ذلك من النتائج إلى الاسباب ، ورفض كل ما لم تبرهن عليه التجربة ، تلكم هي المبادىء التي علمنا اياها الأساتيذ العرب . لقد كان عرب القرن التاسع يملكون تلك الطريقة الخصيب التي ستغدو فيما بعد في يد المحدثين أداة لاكتشافاتهم الكبرى الجميلة »[3] .

ويشير المستشرق « جيب H.A.R. Gibb » (عام ١٩٤٩) في كتابه « الاتجاهات الحديثة في الاسلام » إلى هذا الطابع العلمي التجريبي الذي امتازت به الحضارة العربية — إلى جانب الطابع الانساني والفكري العام — فيقول :

« ان تركيز الفكر على الحوادث الفردية أتاح لعلماء المسلمين أن يمضوا بالطريقة التجريبية إلى مدى أبعد بكثير ممن سبقهم من علماء يونان والاسكندرية . انهم الاصل في ادخال الطريقة التجريبية أواحيائها في اوروبا في العصر الوسيط »

---

(١) ارجع إلى الترجمة العربية لكتابه ، وهي بعنوان « المعجزة العربية » (ترجمة رمضان لاوند) نشر دار العلم للملايين ، بيروت ١٩٥٤ .

(٢) ترجمة الدكتور جورج طعمة ، نشر مؤسسة فرانكلين ، بيروت .

(٣) L.A. Sédillot, Histoire des Arabes, Paris, 1854.

ويبين الاستاذ مصطفى نظيف في كتابه القيم : « الحسن بن الهيثم : بحوثه وكشوفه البصرية » ، كيف توافرت لدى ابن الهيثم « مميزات التفكير العلمي الصحيح » وعناصره من استقراء وقياس واعتماد على المشاهدة او التجربة ومن تمثيل وغيره » . ويظهر كيف ان ابن الهيثم في طريقته العلمية التي اتبعها في بحوثه و كشوفه الضوئية قد سبق « بيكون F. Bacon » في طريقته الاستقرائية . ويذهب إلى أبعد من هذا فيقول :

« بل وان ابن الهيثم قد عمق تفكيره إلى ما هو أبعد غوراً مما يظن أول وهلة ، فأدرك ما قال من بعده « ماك » و « كارل بيرسون » وغيرهما من فلاسفة العلم المحدثين في القرن العشرين ، وأدرك الوضع الصحيح للنظرية العلمية وأدرك وظيفتها الحقة بالمعنى الحديث » . ذلك ان ابن الهيثم « لا يعتمد على التجربة في اثبات القواعد او القوانين الأساسية فحسب ، بل يعتمد عليها ايضاً في اثبات النتائج التي تستنبط بالقياس بعد ذلك من تلك القواعد والقوانين.. »

ولسنا في حاجة إلى عرض بعض الأمثلة الشواهد على هذه النزعة العلمية التجريبية لدى كبار العلماء العرب . واذا كان لا بد من التذكير ببعض الأمثلة ، فلنذكر هذا الغيض من فيض :

لنذكر في دنيا الفلك المدرسة الفلكية ببغداد أيام المنصور وعلى رأسها « البتّاني » بطليموس العرب وصاحب حساب المثلثات (وهو الذي يضعه « لالاند Lalande بين العشرين الشهيرين في العالم في الفلك) ، و « أبو الوفاء » الذي سبق الدانماركي « تيخو براهي Tycho-Brahé » في اكتشاف ظواهر القمر . ولنذكر « علياً بن يونس » مكتشف الرقاص ، ولنذكر « حسن بن الهيثم » عالم الفلك والطبيعة وصاحب علم المناظر ، ومن أفاد بأبحاثه بيكون و كبلر وغيرهما من علماء الغرب ؛ و « البيروني » وجولاته الهائلة في علمي الميكانيك والهدروستاتيك » ولنذكر في الفيزياء والكيمياء ابن الهيثم أيضاً وجابر بن حيان وأبا بكر الخوارزمي (الذي بيّن طريقة صنع

حمض الكبريت والكحول) ، ولنذكر أبحاث الكيمياء الصناعية العديدة ، واختراع البارود نفسه الذي كان يعزى خطأ إلى الصين .

ولنذكر في عالم الطب : أبا بكر الرازي وكتابه (الحاوي) (وهو الذي أدخل استخدام بعض المسهلات الخفيفة ووصف في كتابه بعض الحميات كالحصبة والجدري وكان أول من كتب في طب الأطفال ، وأول من أدخل استخدام الحجامة في علاج نزيف الدماغ . وقد ترجمت كتبه إلى اللاتينية ، وخاصة في البندقية ، عام ١٥٠٩ م) . ولنذكر أيضاً علياً بن عباس في كتابه (المالكي) وابن سينا في كتابه الشهير « القانون » . لنذكر ، إن نذكر ، أكبر الجراحين العرب « أبا القاسم خلف بن عباس » القرطبي (المتوفى عام ١١٠٧ م) وهو الذي كانت كتبه المنبع المشترك الذي سقى منه جراحو القرن التاسع عشر فيما بعد ، واليه يرجع الفضل في صنع كثير من آلات الجراحة التي نجد رسمها في كتبه (ولا سيما كتابه الشهير : التعريف لمن عجز عن التصريف . وقد طبع باللاتينية في القرن الخامس عشر) . ولقد استطاع ان يبين بالدقة المقطع الذي ينبغي أن تجري فيه عملية نزع الحصا من المثانة . لنذكر ابن زهر الأندلسي (في القرن الثاني عشر للميلاد) ودراساته في الجراحة والصيدلة وفي المبادىء الأولى لجراحة الصدر والعظام . لنذكر تلميذه ابن رشد وكتابه الكليات الذي طبع في البندقية عام ١٤٩٠ م ، ولنذكر فضل العرب في طب العيون وما قدمه في هذا المجال « علي بن عيسى » . وإن ننس لا ننس اكتشاف الدورة الدموية من قبل ابن نفيس الدمشقي (المتوفى في دمشق ١٢٨٩م) الذي سبق في ذلك العالم البرتغالي « سيرفي Servet » .

وهل نحن في حاجة بعد ذلك إلى أن نذكر ، في ميدان الجغرافيا ، بعلماء مجربين شهيرين ، كالاصطخري والمسعودي والادريسي ، والبيروني نفسه ، وابن خرداذبة ، وابن بطوطة ، وابن جبير ، وابن حوقل وغيرهم كثير ؟ لسنا في حاجة إلى العديد من الأمثلة ، وحسبنا أن نقول مجملين ان أبحاث العرب

التجريبية هي التي كانت السبب في يقظة الغرب ، وان علومهم هذه درست في الجامعات الأوروبية منذ القرن الثاني عشر الميلادي ، وان الملوك الاوروبيين جمعوا علوم العرب وكتبهم ومخطوطاتهم وأشاعوها في الجامعات الغربية ، وان « قاعدة التكوين الثقافي لروجر بيكون Roger Bacon » — كما يقول « فانتاجو » — كانت دراسة المؤلفين العرب ولا سيما مؤلفات ابن الهيثم . حسبنا أن نبين أولاً وآخراً ان العرب هم الذين عرفوا ذلك المزج التربوي السليم بين الثقافة الانسانية العامة وبين الثقافة العلمية التجريبية ، وأنهم بذلك وضعوا العلوم المختلفة في مقامها الصحيح واظهروا تفاعلها وتآخذها ، وبينوا أهميتها التربوية المتكاملة .

الفصل السادس

تربية المرأة في الإسلام

رغم أن الاسلام سوّى بين الرجل والمرأة في الحقوق والواجبات ، فان المربين المسلمين اختلفوا حول ضرورة تعليم المرأة ، وكانوا في ذلك فريقين : فريق يقول بعدم تعليم المرأة غير الدين والقرآن ، وينهى عن تعليمها الكتابة ، ويشبه المرأة التي تتعلم الكتابة بأفعى تحتسي سماً ؛ وفريق آخر يقول بتعليم المرأة مستنداً إلى بعض الاحاديث . من تلك الاحاديث : « طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة » ومنها « أيما رجل كانت عنده وليدة فعلمها فأحسن تعليمها وأدبها فأحسن تأديبها ثم أعتقها وتزوجها فله أجران » . ومما يذكر عن الرسول (ص) أنه حض على تعليم أزواجه الكتابة فقال للشفاء العدوية إحدى مثقفات قريش وعوالمهن في الجاهلية : « ألا تعلمين حفصة رقية النحلة كما علمتها الكتابة » . وقد عمر هذان الرأيان المتناقضان طويلاً في العالم العربي الاسلامي ، وما زلنا نجد لهما بقايا حتى اليوم . على أننا نستطيع أن نقول ان الرأي الثاني القائل بتعليم المرأة انتصر في الجملة ، ولا سيما في مرحلة النهوض والقوة الحضارية التي عرفها العرب ، فتمكنت المرأة من بلوغ أقصى درجات العلم والثقافة خلال تلك الفترة التي تميزت بالنشاط الفكري والعلمي (والتي

تمتد بين ظهور الاسلام وبين القرن الرابع الهجري خاصة) . أما في الاندلس فقد امتد عصر عظمة المرأة حتى القرن الخامس تقريباً . غير أن المنازعات السياسية بعد ذلك بين العباسيين والعلويين وانتشار الفساد والمجون وعدم الاستقرار المادي والاجتماعي في الدولة الاسلامية (ولا سيما الاجزاء الشرقية منها) منذ القرن الرابع الهجري ، أدت إلى ابعاد المرأة وإقصائها وضرب حصار عليها تقصد إبعادها عن منال العيون والألسنة . وهكذا حيل بينها وبين التعليم إلا في القليل النادر .

واذا تساءلنا الآن أين كان يتم تعليم الفتاة ، وهل كانت تلتحق بالكتاب وبحلقات الرجال ، أم كان لها مؤدب خاص ، كان الجواب – خلافاً لما يراه بعض الباحثين المحدثين – أن البنت لم تلحق بالكتّاب صبية ولم تجلس في حلقات الرجال شابة ، وكان الغالب أن تتعلم في المنزل عن طريق أحد أقاربها أو بمؤدب يدعى لها .

وما ورد في بعض المصادر – كالأغاني – من تردد البنات إلى المكتب في القرن الثاني للهجرة ، يتعلق في الواقع بالجواري لا بالحرائر .

أما العلوم التي تعلمتها المرأة العربية في الاسلام [1] والتي كونت ثقافتها العميقة فهي العلوم الدينية ، والأدب ، والموسيقى والغناء ، والطب ، إلى جانب بعض العلوم الاخرى المتفرقة :

أما العلوم الدينية فقد عنيت بها المسلمات عناية كبرى ولا سيما في صدر الاسلام ليعرفن تعاليم الدين الجديد وليقمن برواية أحاديث الرسول . وكانت عائشة نفسها واسطة العقد بين نساء ذلك الجيل ، حتى ورد عن الرسول (ص) قوله : خذوا نصف دينكم عن هذه الحميراء . ومما يذكر لها أنها روت عن الرسول ألف حديث رواية مباشرة وهذا ما لم يتوافر لسواها .

---

(١) ارجع إلى أحمد شلبي ، تاريخ التربية الاسلامية .

وأقبلت النساء على رواية الحديث اقبالاً عظيماً في هذا الجيل وبعده ، وقد عقد محمد بن سعد جزءاً من كتاب « الطبقات الكبرى » لرواية الأحاديث عن النساء أتى فيه على أكثر من سبعمائة امرأة روين عن الرسول أو عن الثقات أو عن أصحابه . وترجم ابن حجر حياة ١٥٤٣ محدثة وقال عنهن إنهن كن ثقات عالمات (١) ، كما خصص كل من النووي في كتابه « تهذيب الاسماء » والخطيب البغدادي في كتابه « تاريخ بغداد » والسخاوي في « الضوء اللامع » حيزاً كبيراً للحديث عن النساء اللائي كانت لهن ثقافة عالية ، ولا سيما في العلوم الدينية ورواية الحديث .

واذا أردنا أن نورد بعض أسماء الشهيرات في العلوم الدينية ذكرنا فيمن ذكرنا : نفيسة بنت الحسن بن زيد بن الحسن بن علي وكانت من خيرة المحدثات في عصرها ، وسمع عنها الشافعي نفسه ؛ والشيخة شهدة التي كانت تلقب « فخر النساء » وكانت تحاضر للجماهير في مسجد بغداد ؛ وزينب بنت عبد الرحمن الشعري العالمة التي أجازت ابن خلكان عام ٦١٠ وهو طفل ؛ وعنيدة جدة أبي الخير التيتاني الأقطع وكانت عالمة تجلس للتدريس فيجلس امامها خمسمائة تلميذ من الرجال والنساء ، وكريمة بنت أحمد المروزي ، التي قرأ عليها الخطيب البغدادي صحيح البخاري . وقد عد ابن عساكر (٢) أساتذته وشيوخه الذين تلقى عنهم العلم فكان من بينهم احدى وثمانون امرأة .

أما النساء اللائي اشتهرن بدراسة الادب فكثيرات تحفل بأسمائهن الكتب الادبية قديمها وحديثها . وحسبنا ان نذكر منهن : زوجة الفرزدق ؛ ورابعة العدوية المتصوفة الكبيرة الشهيرة ؛ وزبيدة أم جعفر زوجة الرشيد التي كانت تنظم الشعر وتناظر الرجال في شتى جوانب الثقافة والفكر ؛ وحمدة بنت زياد المؤدب واختها زينب ، وهما شاعرتان أديبتان من أهل الجمال والمال والمعارف

---

(١) الاصابة في تمييز الصحابة ، الجزء الرابع ، ص ٤٢٤ — ٩٨٤ .
(٢) معجم الأدباء لياقوت الحموي ، الجزء الخامس ، ص ١٤٠ .

والصون ، كما يقول عنهما لسان الدين الخطيب (الاحاطة في أخبار غرناطة) ؛ ومريم بنت أبي يعقوب الانصاري الاديبة الشاعرة التي كانت تعلم النساء الأدب ، وعائشة بنت احمد قادم القرطبية التي كانت أسبق أهل زمانها أدباً وعلماً وشعراً وفصاحة ؛ ولبنى كاتبة الخليفة الحكم بن عبد الرحمن ؛ وولادة بنت الخليفة المستكفي بالله ، وهي أديبة شاعرة اتخذت من قصرها منتدى رحباً ؛ وغيرهن كثيرات .

أما في الموسيقى والغناء ، فقد برعت نساء كثيرات ، ولا سيما من الجواري ، يغنينا كتاب الأغاني عن ذكرهن . وان نذكر نذكر : جميلة مولاة بني سليم التي كانت أصلاً من أصول الغناء ، ودنانير مولاة يحيى بن خالد التي كان الرشيد شغوفاً بها ، وكان لها كتاب في الاغاني شهير ، وعلية بنت المهدي اخت هارون الرشيد وهي من الحرائر اللائي فقن الجواري في الغناء ، وكان بها عيب اذ كان في جبينها فضل من سعة فاتخذت العصائب المكللة بالجواهر لتستر بها جبينها فأحدثت شيئاً ما ابتدعت نساء ذلك العصر اجمل منه ، ومتيم الهاشمية التي اخذت عن اسحق وعن أبيه وكانت من أحسن الناس وجهاً وغناء وادباً ، وغيرهن كثيرات .

أما في الطب فقد قامت النساء المسلمات في الحروب بالدور الذي تقوم به اليوم منظمات الصليب الاحمر (١) . وبالاضافة إلى هذا برعت بعض النساء في الطب وكانت لهن شهرة عظيمة بين الاطباء ، وقد ترجم ابن ابي أصيبعة لبعضهن في مؤلفه طبقات الاطباء ، كما أورد ذكرهن القفطي في اخبار الحكماء من اشهرهن : زينب طبيبة بني أود ، وكانت خبيرة بالعلاج ومداواة آلام العين والجراحات ؛ وام الحسن بنت القاضي ابي جعفر الطنجالي ، وكانت واسعة الاطلاع في جميع العلوم ولكنها في الطب أبرز ؛ واخت الحفيد بن زهر وابنتها وكانتا تدخلان لمداواة نساء المنصور ولا يقبل سواهما .

---

(١) تاريخ التربية الاسلامية لاحمد شلبي .

وحتى في شؤون الحرب نبغ عدد كبير من النساء المسلمات ، فقامت نسيبة زوجة زين بن عاصم بدور هام في موقعة أحد وجرحت بسيفها أحد عشر محارباً . وقاتل يوم اليرموك نساء من نساء المسلمين قتالاً شديداً . وفي موقعة صفين برزت بنت عدي الهمدانية وهي توقد الحرب وتحض شيعة علي على القتال ، كما كانت عكرشة بنت الأطرش متقلدة حمائل السيف تقاتل أهل الشام وتحث قومها على الجهاد والنضال .

وثمة أعمال أخرى أسهمت فيها المرأة المسلمة ، ليس أقلها الاشتغال بالسياسة وشؤون الحكم . ويكفي ان نذكر في هذا المجال « الخيزران » و « زبيدة » زوجة الرشيد و « لبانة » كاتبة الخليفة الحكم (أي أمينة سره) .

على أن ميدان العمل الذي اجتذب أكبر عدد من النساء كان الاشتغال في التدريس ، كما هو عليه الأمر في أيامنا .

الفصل السابع

رجال التربية في العصر الإسلامي

من العسير أن نحيط في هذا المجال بالعدد الوفير من أصحاب الأنظار التربوية والمذاهب التعليمية . ونكتفي بالحديث عن قطبين كبيرين ، لعلهما أكبر أقطاب التربية وقادتها في العالم الاسلامي ، نعني بهما الامام الغزالي والعلامة ابن خلدون .

١ — الغزالي

هو حجة الاسلام محمد بن أحمد الغزالي [١] ، المعروف بأبي حامد نسبة إلى ابن له توفي صغيراً . ولد عام ٤٥٠ هجرية (١٠٥٩ ميلادية) بمدينة « طوس » قرب خراسان من والد فقير صالح كان يشتغل بالصوف ويحب مجالسة الفقهاء والمتصوفة [٢] وتوفي ابنه « محمد » صغيراً . وعندما حضرت

(١) يضبط بالزاي مشددة نسبة إلى غزال ، وهذا ما جرى عليه أهل خراسان ، أو بالزاي مخففة نسبة إلى « غزالة » قرب سواس .

(٢) السبكي ، طبقات الشافعية الكبرى ، الجزء الرابع ص ١٠٢

والده المنية أوصى به وبأخيه « أحمد » إلى صديق له من المتصوفة وزوده بما لديه من مال لينفقه عليهما . ونفد المال بعد حين ، وتعذر على الصوفي القيام بنفقتهما فقال لهما : اعلما أني قد أنفقت ما كان لكما ، وأنا رجل من أهل الفقر ليس لي مال فأواسيكما به ، وأصلح ما أرى لكما أن تلجئا إلى مدرسة لطلب العلم فيحصل لكما قوت يعينكما على وقتكما مع تحصيل العلم . ففعلا ذلك [1] . وانصرف « أحمد » إلى التصوف متأثراً بالمتصوف الذي رعاهما ، أما « محمد » فقد انصرف إلى دراسة الفقه في بلدة « طوس » وهو ما يزال يافعاً ، وانتقل إلى « جرجان » ولما يبلغ العشرين ، ثم عاد منها إلى طوس ثانية . وتروى القصة التالية التي حدثت له أثناء عودته من طوس ، والتي تبين مبلغ تعلق الغزالي بالعلم : فلقد داهمه بعض اللصوص في طريق عودته وسرقوا منه ما يحمل . وبعد أن جاوزوا قليلاً لحق بهم مخاطراً ورجاهم أن يرجعوا له كتبه .

وأقام الغزالي سنوات ثلاثاً أخرى في طوس ، وارتحل بعدها إلى نيسابور ، بعد أن جذبته اليها شهرة رئيس المدرسة النظامية فيها آنذاك ، إمام الحرمين أبي المعالي « ضياء الدين الجويني » ، شيخ زمانه وإمام الشافعية ، واختلف الغزالي إلى حلقته ودرس عليه الفقه والاصول والجدل والمنطق والكلام والفلسفة. وقد ترك الجويني أثراً كبيراً في تلميذه ، ولا سيما في تطوره الروحي ، فلقد عرفت عن هذا الاستاذ الجرأة في النقد وأنه لا يتردد في عرض الآراء الشائعة والتقاليد الموروثة على محك النظر . وهكذا انتقل الغزالي على يديه من مرحلة الحفظ غيباً إلى مرحلة التأمل والتفكير والمناقشة . ولعله عرف الشك منذ ذلك الحين وأخذت رياح الريب تعصف في نفسه . ولم ينفصل الغزالي عن استاذه الا بعد موته عام (١٠٨٥) ولم يدرس على أستاذ غيره فيما بعد . وخرج عند ذلك من نيسابور إلى العسكر وهي محلة بالقرب من نيسابور ، وذلك عام

---

(١) ترجمة حياة الغزالي في الجزء الاول من الإحياء .

(٤٧٨ هـ) وكان له من العمر ثمان وعشرون سنة ، وبصحبته أسرته المؤلفة من زوجه وبناته الثلاث . وتعرف هناك بالوزير نظام الملك ، صاحب المدارس النظامية كما رأينا ، وكان بحضرته جماعة من أكابر العلماء فاشتركوا في المناقشات وجرى بينهم الجدال والمناظرة في مجالس عدة ، فظهر عليهم جميعاً وأقر له فحول العراق بالفضل ، فعلت مكانته عند الوزير وفوض اليه التدريس بمدرسته النظامية ببغداد فجاءها عام ٤٨٤ هـ وتولى التدريس بها . واستمر الغزالي على التدريس بهذه المدرسة أربع سنوات ، والتف حوله عدد من الطلاب بلغ الثلاثمائة . وكان يهتم إلى جانب التدريس بالوعظ والتأليف وبالرد على الباطنية والفلاسفة ، ولعله كان يمر بمرحلة هامة من تفكيره ، ولعل بذور الشك قد بدأت تجد سبيلها إلى نفسه لا سيما انه انصرف إلى دراسة الفلسفة دراسة عميقة ، فطالع كتب الفارابي وابن سينا خاصة ، وألف على أثر ذلك كتابه « مقاصد الفلاسفة » . وفي هذا الكتاب يقول الدكتور جميل صليبا والدكتور كامل عياد في مقدمتهما لكتاب المنقذ من الضلال : «ولئن امتاز كتاب «مقاصد الفلاسفة» ببحثه العلمي والتزامه الحياد التام ، فان جميع الدلائل تشير إلى أن الغزالي لم يؤلف هذا الكتاب عن رغبة مجردة في العلم ، بل سعياً لتطمين شكوكه الفكرية وتهدئة اضطرابه الباطني . وفي الحقيقة فقد ألف بعد ذلك كتابه المشهور « تهافت الفلاسفة » لابداء شكوكه في قيمة العلم وبراهينه المنطقية » (١) . وبلغت شكوك الغزالي حداً جعله يعتزل التدريس ويترك الاهل والولد والمال ، ويخرج من بغداد عام (١٠٩٥ م) بعد إتمام « تهافت الفلاسفة » أو بعده بقليل . ويصف لنا الحال التي اعترته في ذلك الحين في كتابه « المنقذ من الضلال » . غير أنه ما لبث حتى انتصر على نفسه ووضع حداً لشكوكه وحيرته ، فخرج من بغداد قاصداً الحج ، وتاه خلال عشرة أعوام في زي الفقراء وطرأت عليه حال زهادة في الدنيا ، وأخذ ينتقل من دمشق إلى القدس إلى القاهرة إلى الاسكندرية . وكان يقضي كل أوقاته في العبادة ، مؤثراً العزلة ومجاهدة النفس وقهرها ،

---

(١) جميل صليبا وكامل عياد ، المنقذ من الضلال ، المقدمة ، ص ٢٧ .

متعرضاً لأنواع المشاق والمحن . وانتهى الغزالي من رحلته المادية والروحية هذه ، بعد أن عزم على الدعوة إلى الاصلاح عن طريق العمل . فرجع إلى نيسابور وانقطع إلى الدرس والوعظ والعبادة ، ثم ما لبث حتى اعتزل ليقضي ما بقي من حياته في التأمل والتفكير وفي طريق الصوفية . وفي هذه الاثناء ألف كتابه الهام « احياء علوم الدين » وفيه الكثير من آرائه التربوية . وفي اخريات أيامه عاد إلى وطنه « طوس » ومات فيه عن عمر بلغ الثالثة والخمسين ، وكان ذلك عام ٥٠٥ هجرية الموافق لعام ١١١١ ميلادية .

وقد ترك الغزالي ما يزيد على سبعين مؤلفاً اكثرها في الفقه والجدل والمناظرة والرد على الفلاسفة والدفاع عن الدين . وأشهر مؤلفاته التي تتضمن آراءه في التربية رسالة « أيها الولد » ، و « احياء علوم الدين » و « ميزان العمل » و « فاتحة العلوم » و « الرسالة اللدنية » .

رأيه في التربية :

يرى الامام الغزالي أن صناعة التعليم أشرف الصناعات ، ويستدل على ذلك بأدلة كثيرة عقلية ونقلية . أما الأدلة النقلية فالشواهد الكثيرة التي نقلت عن الرسول (ص) والآيات الكثيرة التي وردت في القرآن ، وقد سبق لنا أن ذكرنا بعضها . واما الأدلة العقلية فمنها ان شرف الصناعة يعرف بشرف محلها ، كفضل الصياغة على الدباغة ، اذ محل الاولى الذهب ومحل الثانية جلد الميتة ؛ ولا شك ان لصناعة التعليم من شرف المحل أوفى حظ وأتم نصيب ، فان المعلم متصرف في قلوب البشر ونفوسهم ، ولا يخفى أن أشرف مخلوق هو الانسان ، وان أشرف شيء في الانسان قلبه ، والمعلم مشتغل بتكميله وتطهيره وسياقته إلى القرب من الله عز وجل .

وطبيعي بعد هذا ان يكون الغرض من التربية عند الغزالي الفضيلة والتقرب من الله . والنص التالي الذي نقع عليه في كتاب إحياء علوم الدين يبين نظرته إلى

التربية وإلى أغراضها وإلى العلوم التي ينبغي ان تشتمل عليها . يقول في فصل بعنوان : « بيان العلم الذي هو ضروري »[1] : « إعلم ان الفرض لا يتميز عن غيره إلا بذكر أقسام العلوم ، والعلوم بالاضافة إلى الفرض الذي نحن بصدده تنقسم إلى شرعية وغير شرعية ، وأعني بالشرعية ما استُفيد من الانبياء (ص) ولا يرشد العقل مثل الحساب ، ولا التجربة مثل الطب ، ولا السماع مثل الفقه . فالعلوم التي ليست بشرعية تنقسم إلى ما هو محمود وإلى ما هو مذموم ، وإلى ما هو مباح ، والمحمود ما ترتبط به مصالح امور الدنيا كالطب والحساب وذلك ينقسم إلى ما هو فرض كفاية وإلى ما هو فضيلة وليس بفريضة . أما فرض الكفاية فهو كل علم لا يستغنى عنه في قوام امور الدنيا كالطب اذ هو ضروري في حاجة بقاء الأبدان على الصحة ، والحساب فهو ضروري في المعاملات وقسم التركات والوصايا والمواريث وغيرها ، وهذه العلوم التي لو خلا البلد عمن يقوم بها حرج أهل البلد ، واذا قام بها واحد كفى وسقط الفرض عن الآخرين . فلا تتعجب من قولنا ان الطب والحساب من فروض الكفاية ، فان اصول الصناعات أيضاً من فروض الكفاية كالملاحة والحياكة والسياسة والحجامة والخياطة . فانه لو خلا البلد عن الحجام لسارع الهلاك اليهم وحرجوا بتعريضهم انفسهم للهلاك ، فان الذي أنزل الداء أنزل الدواء وأرشد إلى استعماله وأعد الأسباب لتعاطيه فلا يجوز التعريض للهلاك باهماله . وأما ما يعد فضيلة لا فريضة فالتعمق في دقائق الحساب وحقائق الطب وغير ذلك مما يستغنى عنه ولكن يفيد زيادة قوة في القدر المحتاج اليه. وأما المذموم منه فعلم السحر والطلمسات وعلم الشعبذة والتلبيسات . والمباح منه علم الاشعار التي لا سخف فيها وتواريخ الاخبار وما يجري مجراه ... »[2] .

---

(١) احياء علوم الدين ، الجزء الاول ، ص ٢٣٢ .

(٢) احياء علوم الدين ، ١ – ٢٣٢ .

رأيه في فطرة الطفل :

ويبني الغزالي آراءه التربوية على نظرته إلى النفس الانسانية وعلى فهمه لطبيعة الطفل وغرائزه . ويرى التبكير في تعويد الطفل الخصال الحميدة ، لان نفسه ساذجة خلوة من أي نقش . وفي هذا يقول : « والصبي أمانة عند والديه ، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية من كل نقش وصورة ، وهو قابل لكل ما ينقش عليه ومائل إلى كل ما يحال اليه » [١] . وهو في هذا يوافق أصحاب المذهب التجريبي من الفلاسفة ولا سيما أصحاب المدرسة التجريبية الانكليزية ، من مثل لوك وهيوم وأمثالهما ، الذين كانوا يرون ان النفس تولد صفحة بيضاء خلوة من أي نقش (Tabuba rasa) و « ان ليس في الفكر ما لم يكن من قبل في الحس » .

والطفل في نظر الغزالي ، تبعاً لهذا ، يتقبل الخير والشر على حد سواء ، وهو ، كما يقول الحديث الشريف ، يولد على الفطرة ، وأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه . وفي هذا يقول : « وكما ان الغالب على أصل المزاج الاعتدال ، وانما تعتري المعدة المضرة بعوارض الاغذية والأهوية والأحوال ، فكذلك كل مولود يولد معتدلاً صحيح الفطرة ، وانما أبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه » . على ان الغزالي لا يغلو في هذا غلو اصحاب المذهب التجريبي في الفلسفة ، ولا يصل به الأمر إلى حد انكار الاستعدادات الموروثة التي تتحكم في عملية التعلم . فهو — وان كان يقرر اثر التربية ودورها في توجيه الغرائز وفي تقويتها أو اضعافها — لا يهمل دور الطبيعة الأصلية ويعرف حدود التربية والاكتساب والتطبع ، ويلتقي في هذا مع علماء النفس المحدثين ، ولا سيما علماء الطباع . وفي هذا يقول : « ان النواة ليست بتفاح ولا نخل قبل ان نتعهدها بالغرس والتربية . على ان التربية لا يمكنها ان تغير من استعداد النواة لقبول

---

(٢) احياء علوم الدين ، الجزء الثالث ، ص ٦٦ — ٦٧ .

بعض الاحوال دون البعض فتجعل من نواة النخل تفاحاً وبالعكس » . ويقول ايضاً : « فكذلك الغضب والشهوة لو أردنا قمعهما وقهرهما بالكلية حتى لا يبقى لهما أثر لم نقدر عليه أصلاً ، ولو أردنا سلاستهما وقودهما بالرياضة والمجاهدة قدرنا عليه » . وفي هذا كله نرى ان الغزالي ليس بعيداً عن آراء علماء النفس والمربين المحدثين فيما يتصل بالحدود بين الوراثة والبيئة ، بين الطبيعة والتطبع (أو ما يعرف باسم Nature and nurture) . وهو يرى بوضوح اناختلاف الطبائع لا يرجع إلى آثار التربية وحدها وانما يتأثر أيضاً بالطبيعة الموروثة وباختلاف قوة الشهوة أو ضعفها في حالتها الطبيعية وإلى امتداد وجودها . بل يذهب الغزالي إلى ابعد من هذا فيقرر مبدأ الفروق الفردية التي ترجع إلى اختلاف الوراثة والاستعدادات الفطرية ، ويبين حدود التربية تبعاً لهذه الفروق ، وواجبات التربية تجاه هذه الفروق . وهو على اية حال لا يقع فيما وقع فيه بعض الفلاسفة والمربين في العالم الغربي عندما نسبوا إلى التربية « قدرة خارقة » وجعلوها قادرة على كل شيء ، كما لم ينكر دور التربية واثرها في توجيه الطبائع الاصلية والغرائز الانسانية . وهو فوق هذا وقبل هذا لا يذهب مذهب بعض المربين المسيحيين في القرون الوسطى فيرى ان الطبيعة البشرية فاسدة وينبغي قمعها وزجرها وتطهيرها . بل رأى أن للشهوات والغرائز وظيفتها ، وان فيها الخير والشر على حد سواء ، وان الغرض من التربية ليس قمعها وكبتها ، بل الاتجاه بها نحو حسن توجيهها واخضاعها لسلطان العقل ، أو القوة الناطقة على حد تعبير فلاسفة المسلمين .

آراؤه في تربية الطفل وتأديبه :

وانطلاقاً من هذه النظرة إلى طبيعة الطفل ، يرى الغزالي ان على المربي أن يصون الصبي عن الآثام ، بأن يؤدبه ويهذبه ويعلمه محاسن الاخلاق ، ويحفظه من قرناء السوء ولا يعوّده التنعم ، ولا يحبب اليه الزينة وأسباب الرفاهية ،

فيضيع عمره في طلبها اذا كبر .

وينبغي ان يتذكر المربي ان تربية الصبيان ليست مقصورة على تعليمهم ، وانما تشمل ألواناً أخرى لا تقل أهمية عن التعليم . فيجب ان يراقبه الولي من أول أمره فلا يستعمل في حضانته وارضاعه الا امرأة صالحة متدينة تأكل الحلال ... وينبغي ان يحسن مراقبته وأن يقوي فيه خلق الحياء عند ظهوره فيه ، وأن يعلمه الطريق المستقيم في تناول الطعام والمشاركة فيه ، فعليه أن يأكل مما يليه ، والا يبادر إلى الطعام قبل غيره ، وألا يحدق النظر اليه ولا إلى من يأكل ، والا يسرع في الاكل وان يجيد المضغ ، والا يوالي بين اللقم ، ولا يلطخ يده ولا ثوبه ... وعليه ان يحفظ الصبي عن الصبيان الذين تعودوا التنعم والرفاهية ولبس الثياب الفاخرة ، وكذلك الصبيان الذين ساءت أخلاقهم .

ويشغل في المكتب ، فيتعلم القرآن واحاديث الاخبار وحكايات الابرار واحوالهم ... ويحفظ من الاشعار التي فيها ذكر العشق واهله ، ويحفظ من مخالطة الادباء الذين يزعمون ان ذلك من الظرف ورقة الطبع ، فان ذلك يغرس في قلوب الصبيان بذر الفساد ...

ويمنع عن النوم نهاراً فانه يورث الكسل ، ولا يمنع منه ليلاً ، ولكن يمنع الفرش الوطيئة حتى تتصلب أعضاؤه حتى لا يعود التنعم وحتى يصبر على الخشونة في المفرش والمطعم والملبس .

ويعود في بعض النهار المشي والحركة والرياضة حتى لا يغلب عليه الكسل . ويمنع ان يفتخر على اقرانه بشيء مما يملكه والده أو بشيء مما يملكه هو كالملابس وأدوات الكتابة ، بل يعود التواضع والاكرام لكل من عاشره والتلطف في الكلام معهم ، ويمنع من ان يأخذ من الصبيان شيئاً ، وان كان غنيا يعلم ان الرفعة في الاعطاء لا في الاخذ ، وان الاخذ لؤم وخسة ، وان كان فقيراً يعلم القناعة وان الطمع والاخذ مهانة وذلة ...

ويدرك الغزالي ، شأن معظم المربين المسلمين كما سبق ان رأينا ، أهمية

اللعب للطفل وحاجته إلى النشاط الجسمي ، فينصح بأن يسمح للطفل بأن يلعب لعباً جميلاً بعد انقضاء ساعات الدرس ليجدد نشاطه بشرط الا يجهد نفسه ، « فان منع الصبي عن اللعب وارهاقه إلى التعلم دائماً يميت قلبه ويبطل ذكاءه وينغص عليه العيش » [1] .

آراؤه في التربية الخلقية :

وطبيعي ان يعنى الغزالي بتربية الخلق وتهذيبه عناية خاصة ، وان يعرض لهذا الموضوع الهام مرة بعد مرة في كتبه الكثيرة . واهم ما يلفت النظر عنده في هذا المجال طرائق التربية الخلقية . وابرز ما في هذه الطرائق قوله بأن الطريقة المثلى هي طريقة المعاناة للعمل الخلقي . وهو في هذا يلتقي مع أحدث الآراء التربوية التي ترى ان التربية الخلقية لا يكفي فيها تقرير المبادىء الخلقية وتعليمها ، كما لا تكفي فيها القدوة الصالحة والمثل الحسن ، وأن احسن وسيلة نتوسل بها إلى التربية الخلقية هي تعويد الطفل على العمل الخلقي ومعاناته له، بحيث يتمرس بالتجربة الخلقية بنفسه ومنذ نعومة اظفاره . فالغزالي يرى كذلك ان اقوم الطرق لاكتساب الفضائل انما هي الرياضة ، ويعني بها حمل النفس على الاعمال التي يقتضيها الخلق المطلوب . « فمن اراد مثلاً ان يحصل لنفسه خلق الجود وهو بذل المال ، فلا يزال يطالب به نفسه ويواظب عليه متكلفاً مجاهداً نفسه فيه حتى يصير طبعاً له ويتيسر عليه فيصير به جواداً . وكذا من أراد أن يحصل لنفسه خلق التواضع وقد غلب عليه الكبر ، فطريقه ان يواظب على افعال المتواضعين مدة مديدة وهو فيها مجاهد نفسه ومتكلف إلى أن يصير ذلك خلقاً له وطبعاً فيتيسر عليه . وجميع الاخلاق المحمودة تحصل بهذا الطريق ، وغايته ان يصير

---

(١) احياء علوم الدين ، الجزء الثالث ، ص ٥٧ – ٥٩ .

الفعل الصادر عنه لذيذاً »[١] . وليس افصح من هذا النص دلالة على نظرة الغزالي الثاقبة إلى اسلوب التربية الخلقية ، وعلى التقائه العميق مع احدث الأنظار الحديثة ، الانظار التي ترى في العمل والمعاناة خير مدخل إلى التعلم .

ومن النصائح القيمة التي يوردها أيضاً في معرض طرائق التربية الخلقية ، ألا يؤخذ الغلمان جميعاً بطريقة واحدة وألا يعاملوا معاملة واحدة في العلاج والتهذيب ، وانما يجب ان يختلف علاجهم باختلاف امزجتهم وطبائعهم وأسنانهم وبيئتهم . وفي هذا يقول : « وكما ان الطبيب لو عالج جميع المرضى بعلاج واحد قتل اكثرهم ، كذلك المربي لو اشار على المريدين بنمط واحد من الرياضة أهلكهم وأمات قلوبهم ، وانما ينبغي ان ينظر في مرض المريد وفي حال سنه ومزاجه وما تحتمله نفسه من الرياضة ويبني على ذلك رياضته »[٢] .

كذلك من نصائحه الغالية في هذا المجال ان يسلك المربي سبيل التدرج مع الغلمان الذين لا يقتدرون على ترك الخلق السيء دفعة واحدة . وفي هذا يقول : « ومن لطائف الرياضة اذا كان المريد لا يسخو بترك الرعونة رأساً أو بترك صفة أخرى ولم يسمح بضدها دفعة ، ان ينقله المربي من الخلق المذموم إلى خلق مذموم أخف منه »[٣] .

آداب العالم والمتعلم :

وقف معظم المربين في الاسلام عند آداب العالم والمتعلم وقفات طويلة ، وكانت محور كتبهم ودراساتهم . ويكفي ان نستعرض أسماء بعض الكتب

(١) احياء علوم الدين ، الجزء الثالث ص ٦٨ .
(٢) احياء علوم الدين ، الجزء الثالث ، كتاب رياضة النفس وتهذيب الخلق .
(٣) مصطفى أمين ، تاريخ التربية ، ص ١٨١ — ١٨٢ . ارجع إلى الجزء الاول من الاحياء الباب الخامس من كتاب العلم .

التربوية لنتأكد من هذه الحقيقة (المعيد في أدب المفيد والمستفيد للعلموي ، تعليم المتعلم للزرنوجي ، جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله لابن عبد البر ، تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم لابن جماعة ، المنية في أدب العلم للشهيد الخ ...) وقد رأينا جانباً من آرائهم في هذا الباب . والغزالي الذي زاول التعليم في المدرسة النظامية ببغداد وغيرها ، والذي أحب العلم والتعليم ، كان حريا به ان يولي هذا الموضوع شأناً خاصاً ، وأن يضع لمن يشتغل بالتعليم من المتعلمين والمعلمين آداباً خاصة .

ولا يتسع المجال للحديث عن هذه الآداب بالتفصيل . ونكتفي بتقديم خلاصة عنها .

(أ) آداب المتعلم : يمكن تلخيص آراء الغزالي في الصفات اللازمة للمتعلم بما يلي :

١ ــ أن يقدم طهارة النفس على رذائل الأخلاق ومذموم الاوصاف ، فان الطالب السيء الأخلاق أبعد الناس عن العلم الحقيقي النافع .

٢ ــ ان يقلل علائقه بالدنيا والاشتغال بها ويبعد عن الاهل والوطن في طلب العلم ، فان العلائق شاغلة وصارفة ، وما جعل الله لرجل من قلبين في جوفه .

٣ ــ الا يتكبر على العلم ولا يتآمر على المعلم ، بل يلقي اليه بزمام أمره في كل تفصيل ، ويذعن لنصيحته اذعان المريض الجاهل للطبيب المشفق الحاذق . وإن نصحه المعلم بطريق في التعليم فليتبعه وليدع رأيه ، فان خطأ مرشده أنفع له من صوابه . وبالجملة كل متعلم استبقى لنفسه رأياً واختياراً دون اختيار المعلم جدير ان يحكم عليه بالاخفاق والخسران .

٤ ــ ان يحترز الخائض في العلم في مبدأ الأمر عن الاصغاء إلى اختلاف الناس في العلوم فان ذلك يدهش عقله ويحير ذهنه ويغير رأيه ويؤيسه عن

الادراك والاطلاع ، بل ينبغي أن يتقن أولاً الطريقة الحميدة الواحدة المرضية عند استاذه ، ثم بعد ذلك يصغي إلى المذاهب والشبه . وان لم يكن استاذه مستقلاً باختيار رأي واحد وانما عادته نيل المذاهب وما قيل فيها فليحذر منه فان إضلاله اكثر من إرشاده ، فلا يصلح الأعمى لقود العميان وإرشادهم .

٥ — ألا يدع طالب العلم فناً من العلوم المحمودة الا ونظر فيه نظراً يطلع به على مقصوده وغايته ، ثم إن ساعده العمر طلب التبحر فيه ؛ وإلا اشتغل بالأهم منه واستوفاه وتطرف من البقية ، فان العلوم متعاونة وبعضها مرتبط ببعض .

٦ — ألا يخوض في فن من فنون العلم دفعة ، بل يراعي الترتيب ويبتدىء بالأهم ، فان العمر اذا كان لا يتسع لجميع العلوم فالحزم أن يأخذ من كل شيء أحسنه .

٧ — ألا يخوض في فن حتى يستوفي الفن الذي قبله فان العلوم مرتبة ترتيباً ضرورياً بعضها طريق إلى بعض ، والمدقق من راعى ذلك الترتيب والتدريج .

٨ — أن يكون قصد المتعلم في الحال تحلية باطنه وتجميله بالفضيلة ، وفي المآل القرب من الله سبحانه والترقي إلى جوار الملأ الأعلى من الملائكة والمقربين ، وألا يقصد بالتعلم الرياسة والمال والجاه ومماراة السفهاء ومباهاة الاقران .

٩ — أن يعلم نسبة العلوم إلى المقصد كي يؤثر القريب على البعيد والمهم على غيره، ومعنى المهم ما يهمك ، ولا يهمك الا شأنك في الدنيا والآخرة . واذا لم يمكنك الجمع بين ملاذ الدنيا ونعيم الآخرة فالأهم نعيم الآخرة الذي يبقى أبد الآباد . أما المقصد الذي تنسب اليه العلوم فهو السعادة بلقاء الله والنظر إلى وجهه الكريم (١) .

---

(١) راجع في الجزء الاول من الاحياء الباب الخامس من كتاب العلم .

(ب) **آداب المعلم** : كذلك يمكن تلخيص آداب المعلم كما يراها الغزالي في الأمور التالية :

١ ــ الشفقة على المتعلمين وان يجريهم مجرى بنيه .

٢ ــ ان يقتدي بصاحب الشرع صلوات الله عليه وسلامه . فلا يطلب على إفادة العلم اجراً ولا يقصد به جزاء ولا شكراً ، بل يعلم الطلاب لوجه الله تعالى وطلباً للتقرب اليه ، ولا يرى بنفسه منة عليهم ، بل يرى الفضل لهم اذ هذبوا قلوبهم لأن تتقرب إلى الله تعالى بزراعة العلوم فيها .

٣ ــ الا يدع من نصح المتعلم شيئاً ، وذلك بأن يمنعه من التصدي لرتبة قبل استحقاقها والتشاغل بعلم خفي قبل الفراغ من الجلي ، ثم ينبهه على أن الغرض من طلب العلوم التقرب إلى الله تعالى دون الرياسة والمباهاة والمنافسة .

٤ ــ ان يزجر المتعلم عن سوء الخلق بطريق التعريض لا التصريح ، وبطريق الرحمة لا بطريق التوبيخ ، فان التصريح يهتك حجاب الهيبة ، ويورث الجرأة على الهجوم بالخلاف ، ويهيج الحرص على الاصرار . قال (ص) وهو مرشد كل معلم : لو منع الناس عن فت البعر لفتوه .

٥ ــ الا يُقبح المتكفل ببعض العلوم في نفس المتعلم شيئاً من العلوم التي وراءه ، كمعلم اللغة اذ عادته تقبيح علم الفقه ، ومعلم الفقه عادته تقبيح علم الحديث والتفسير ، ومعلم الكلام ينفر عن الفقه ، فهذا خلق مذموم للمعلمين ينبغي أن يجتنب ، بل الواجب على المتكفل بعلم واحد ان يوسع على المتعلم طريق التعلم في غيره ، وإن كان متكفلاً بعلوم فعليه أن يراعي التدريج في ترقية المتعلم من رتبة إلى رتبه .

٦ ــ ان يقتصر بالمتعلم على قدر فهمه اقتداء بسيد البشر (ص) فانه قال : نحن معاشر الانبياء أمرنا ان ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم .

٧ ــ الا يُلقى على المتعلم القاصر الا الجلي اللائق به ، ولا يليق ان يذكر

له معلمه ان وراء هذا تدقيقاً وهو يدخره عنه ، فان ذلك يفتّر رغبته في الجلي ويشوش عليه قلبه ويوهم إليه البخل به عنه ، إذ يظن كل أحد انه أهل لكل علم دقيق ، فما من احد إلا وهو راض عن الله سبحانه في كمال عقله ، واشدهم حماقة واضعفهم عقلا هو افرحهم بكمال عقله .

٨ — ان يكون المعلم عاملاً بعلمه فلا يكذب قوله فعله ، لان العلم يدرك بالبصائر والعمل يدرك بالابصار ، وارباب الابصار اكثر ، وكل من تناول شيئاً وقال للناس لا تتناولوه فانه سم مهلك ، سخر الناس به واتهموه وزاد حرصهم على ما نُهوا عنه . ومثل المعلم المرشد من المسترشدين مثل الظل من العود فكيف يستوي الظل والعود أعوج (١) .

٢ — ابن خلدون

هو أبو زيد عبد الرحمن بن خلدون التونسي ، ولد بتونس عام ٧٣٢ هـ وحصل فيها علومه . ثم غادرها إلى هوارة واقام عند صاحبها ابن عبدون الذي اعانه على السفر إلى المغرب . وتنقل في بلاد كثيرة وهو ما يزال في مقتبل الشباب واختلف إلى حلقات العلم ودروسه الكثيرة ، وشدا حظاً وافراً من العلوم الدينية ومن العلوم العقلية الفلسفية . ثم استقدمه السلطان أبو عنان المريني صاحب تلمسان إلى فاس عام ٧٥٥ هـ ، وقربه واستكتبه (وكان قد احترف بصناعة الكتابة) وقدمه فحسده اقرانه وسعوا فيه بتهمة المؤامرة فاعتقله وما زال معتقلاً حتى مات السلطان عام ٧٥٩ هـ ، فأطلقه الوزير ابن عمر ، وخلع عليه واحتفظ به . ثم رحل بعد ذلك إلى ملوك بني الاحمر بالاندلس فأقام بها حيناً كان فيه موضع الاجلال والاكرام . وبقي يتردد بين المغرب الاوسط والاقصى وافريقية والاندلس ، والملوك يقبلون عليه ويتنافسون في

(١) راجع في الجزء الاول من كتاب الاحياء الباب الخامس من كتاب العلم .

استمالته اليهم ، فكتب ووزر لكثير منهم وتقلب في أعلى مراتب الحكم والسلطان . ثم رجع إلى تونس ونزل على سلطانها وهناك اشتغل بمؤلفه الكبير ، فأكمل المقدمة وكتب وانتقل من تونس إلى القاهرة وجلس للتدريس في الازهر واتصل بسلطان مصر برقوق فأكرمه وولاه قضاء المالكية عام ٧٨٦ ه . واشتهر امره وكثر المعجبون به وتكاثر حساده ، وكان قد بعث يستقدم أهله وولده من تونس فغرقت بهم السفينة ، وتولاه الجزع ونال منه الحزن حتى أعرض عن الدنيا وزهد فيها . ولذلك استقال من منصبه وانقطع للتدريس والتأليف ، فأتم تاريخه . وفي عام ٧٨٩ ه خرج من القاهرة للحج وعاد لمصر واقام بها حتى مات عام ٨٠٨ ه .

مؤلفاته :

قضى ابن خلدون معظم حياته في تأليف كتاب واحد هو « كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر في أيام العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي السلطان الاكبر » . وهو ثلاثة كتب في سبع مجلدات :

(١) الكتاب الاول في العمران وما يعرض فيه من احوال الملك والكسب والمعاش والصناعات والعلوم وما لذلك من العلل والاسباب . وهذا الكتاب هو الذي عرف بالمقدمة ، وبها وحدها نال ابن خلدون شهرته الكبرى .

(٢) الكتاب الثاني في أخبار العرب وأجيالهم ودولهم منذ الخليقة إلى عهده ، مع الالماع إلى من عاصرهم من الأمم كالنبط والسريان والفرس والقبط واليونان وغيرهم .

(٣) الكتاب الثالث في أخبار البربر وما كان لهم بديار المغرب من الدول .

ابن خلدون مؤسس علم الاجتماع :

اشتهر الكتاب الاول من تاريخ ابن خلدون ، كما ذكرنا ، وهو الذي سمي بمقدمة ابن خلدون ، تلك المقدمة التي ترجمت إلى اكثر لغات العالم ، وكتبت عنها المؤلفات العديدة . وقد أراد فيها أن يضع بعض المبادىء لعلم التاريخ ، غير أنه لم يطبق هذه المبادىء مع الاسف في تاريخه الذي يتضمنه الكتابان الثانيان . سوى ان حديثه عن هذه المبادىء قاده إلى أبحاث اجتماعية وسياسية واقتصادية تجعله بحق جديراً بلقب « مؤسس علم الاجتماع الحديث » . وليس من قبيل الغلو ان نقول إنه سبق « أوغست كونت » وغيره من العلماء الذين ينسب اليهم الغربيون قيام علم الاجتماع الحديث .

وليس المجال هنا مجال الحديث عن علم الاجتماع عند ابن خلدون او عن « علم العمران » كما دعاه ، وقد كتبت في هذا الموضوع أسفار وأسفار . وحسبنا أن نقول إن ابن خلدون قال باستقلال «علم العمران» (أي علم الأحوال والظواهر الاجتماعية) عن غيره من العلوم ، وقال بوجود ظواهر عمرانية (اجتماعية) ذات صفات خاصة ، مستقلة عن ظواهر العلوم الاخرى تتيح انشاء علم جديد لدراستها ، هو علم العمران . فهذا العلم ، كما يقول ، مستقل بنفسه ، « فانه ذو موضوع وهو العمران البشري والاجتماع الانساني ، وذو مسائل وهي بيان ما يلحقه من العوارض والأحوال لذاته واحدة بعد أخرى ، وهذا شأن كل علم من العلوم وضعياً كان أو عقلياً » . ويفرق ابن خلدون ، شأن العلماء المحدثين ، بين علم العمران هذا وبين علوم اخرى قد تختلط به وليست منه ، كعلم التاريخ أو الخطابة أو علم السياسة المدنية ، فيقول : « واعلم أن الكلام في هذا الغرض مستحدث الصنعة غريب النزعة غزير الفائدة . وليس هذا العلم من علم الخطابة ، ولا هو أيضاً من علم السياسة المدنية ، اذ السياسة المدنية هي تدبير المنزل أو المدينة بما يجب بمقتضى الاخلاق والحكمة ليحمل الجمهور عا منهاج يكون فيه حفظ النوع وبقاؤه . فقد خالف موضوعه

موضوع هذين الفنين . وكأنه علم مستنبط النشأة » . ويدرك ابن خلدون انه يقيم علماً جديداً ويقول مع تواضع العالم : « ولعمري لم أقف على الكلام في منحاه لأحد من الخليقة ... ولعلهم كتبوا في هذا الغرض واستوفوه ولم يصل الينا ، فالعلوم كثيرة والحكماء في أمم النوع الانساني متعددون ، وما لم يصل الينا من العلوم اكثر مما وصل » . ثم يذكر أن كتاب أرسطو في السياسة يحتوي على جزء صالح من علم الاجتماع الا انه غير مستوفى ولا معطى حقه من البراهين ومختلط بغيره ، وكذلك في كلام ابن المقفع « بعض مسائل كتابنا هذا غير مبرهنة كما برهناها نحن ، انما يجلبها في الذكر على منحى الخطابة في اسلوب الترسل والبلاغة » . ويقرر في النهاية أنه يضع علماً جديداً ، له موضوعه المستقل وله طريقة بحثه الخاصة ، فيقول : « واخترعته من بين المناحي مذهباً عجيباً وطريقة مبتدعة واسلوباً ، وشرحت فيه من احوال العمران والتمدن وما يعرض في الاجتماع الانساني من العوارض الذاتية ما يمتّعك بعلل الكوائن وأسبابها ، **ويعرّفك** كيف دخل أهل الدول من أبوابها » . ويبين أفصح بيان أن لظواهر **العمران** أو لظواهر الاجتماع هذه أسبابها وعللها وقوانينها الثابتة المطردة التي لا تتخلف ، على حد قول علماء الاجتماع المحدثين اليوم ، فيقول : « فللعمران طبائع في أحواله تُرجع اليها الأخبار وتُحمل عليها الروايات والآثار » . ويضيف في مكان آخر : « فأنشأت في التاريخ كتاباً ، رفعت به عن أحوال الناشئة من الأجيال حجاباً وفصّلته في الاخبار والاعتبار باباً باباً ، **وأبديت فيه لأوّلية الدول والعمران عللاً** وأسباباً » ويقول أيضاً في حديثه عن فن التاريخ ومزالقه : « لأن الاخبار اذا اعتمد فيها على مجرد النقل **ولم تحكم أصول العادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والاحوال في الاجتماع الانساني** ، ولا قيس الغائب منها بالشاهد والحاضر بالذاهب ، فربما لم يؤمن فيها من العثور ومزلة القدم » .

وليس المجال مجال الحديث عن علم الاجتماع كما وضعه ابن خلدون وعما اكتشفه من قوانين العمران كقانون الاجيال الاجتماعية ، أو قانون النشوء

والارتقاء أو غير ذلك . وحسبنا – وفاء لأغراضنا – أن نقول ان مؤلف ابن خلدون الهام هذا ، الذي عرف بالمقدمة ، يشتمل على قسمين :

– مقدمة في فضل علم التاريخ وتحقيق مذاهبه والالماع بمغالط المؤرخين .

– قسم ثان في العمران وذكر ما يعرض فيه من العوارض الذاتية من الملك والسلطان والكسب والمعاش والصنائع والعلوم وما لذلك من العلل والاسباب .

وهذا القسم الثاني هام ، لاشتماله على آراء ابن خلدون في التربية والتعليم ، لا سيما خلال حديثه عن العلوم .

آراء ابن خلدون التربوية :

تضمنت مقدمة ابن خلدون أفكاراً محدثة في التربية والتعليم . ففيها حديث عن أهمية التعليم وبحث في العلوم وانواعها وأصنافها ومنازلها ، واشارة إلى طرائق التعليم وأساليبها .

مكانة التعليم : يرى ابن خلدون أن العلم والتعلم طبيعي في العمران البشري، لان الإنسان إنما يتميز عن الحيوان بالفكر الذي يهتدي به ليحصل معاشه ، والتعاون مع ابناء جنسه والاجتماع المهيأ لذلك التعاون وبقول ما جاءت به الانبياء عن الله تعالى والعمل به واتباع صلاح أخراه (١) . ويبين مكانة التعليم فيشير إلى أنه لا بد للعلم من التعلم ، وان التعليم للعلم من جملة الصنائع . « ذلك أن الحذق في العلم والتفنن فيه والاستيلاء عليه انما هو بحصول ملكة في الاحاطة بمبادئه وقواعده والوقوف على مسائله واستنباط فروعه من أصوله . وما لم تحصل هذه الملكة لم يكن الحذق في ذلك الفن المتناول حاصلاً . وهذه الملكة

---

(١) المقدمة ، ص ٤٢٩ .

هي في غير الفهم والوعي »[1] .

أنواع العلوم ومنازلها : ويتحدث عن أنواع العلوم وعن مكانة كل منها . فيرى ان العلوم المتعارفة بين أهل العمران على صنفين : علوم مقصودة بالذات — كالشرعيات من التفسير والحديث والفقه والكلام والطبيعيات والالهيات من الفلسفة — و « علوم وسيلة آلية » لتلك العلوم كالعربية والحساب وغيرهما للشرعيات ، وكالمنطق للفلسفة وربما كان آلة لعلم الكلام ولاصول الفقه على طريقة المتأخرين . فأما العلوم التي هي مقاصد فلا حرج في توسعة الكلام فيها . وأما العلوم التي هي آلة لغيرها فلا ينبغي ان ينظر فيها الا من حيث هي آلة لذلك الغير فقط ولا يوسع الكلام فيها[2] .

والقرآن هو أصل التعلم وأول ما ينبغي تعليمه للولدان ، ولأهل الأمصار الاسلامية اختلاف في طرق ذلك ، كما سبق أن قدمنا .

ويذكر ابن خلدون العلوم المعروفة في عصره علماً علماً ويبين ما انتهى إليه الناس من أمر هذا العلم تبييناً لا مزيد عليه . ثم يذكر أن التأليف في هذه العلوم قد كثر كثرة أضرت بالطلاب بحيث أصبح تعلم العلم والوقوف على غايته أمراً عسيراً لاختلاف الاصطلاحات في التعليم وتعدد طرقه تعدداً يجعل عمر المتعلم أقصر من أن يفي بما كتب في صناعة واحدة[3] . وفي هذا يشير إلى النزعة الموسوعية التي أصابت التعليم في كل عصر ، والتي يشكو منها التعليم في عصرنا خاصة ، ثم ينحي باللائمة ايضاً على قوم من المتأخرين ذهبوا إلى اختصار بحوث العلم اختصاراً مخلاً ، يحشون ذلك في متن مختصر يشتمل على حصر مسائل العلم وأدلتها باختصار في الألفاظ ، وحشوا القليل منها بالمعاني

---

(١) المقدمة ، ص ٤٣٥ .

(٢) المقدمة ، ص ٥٣٧ .

(٣) المقدمة ، ص ٥٣١ (الفصل السابع والعشرون : في أن كثرة التأليف في العلوم عائقة عن التحصيل)

الكثيرة ، كما فعل ابن مالك في النحو وابن الحاجب في الفقه (١) .

طرائق التدريس : ويشير ابن خلدون إلى الطرائق المتبعة في التعليم وإلى الطرائق الواجب اتباعها . وأهم المبادىء التي يضعها في هذا المجال ما يلي :

١ — التدرج من السهل إلى الصعب : وقد سبق ان رأينا ان ابن خلدون يقول بتلقين العلوم للمتعلمين شيئاً فشيئاً ، بحيث يبدأ المعلم بمسائل الفن العامة وأصوله المجملة ، ثم يرفع به إلى الفن ثانية فيستوفي الشرح والبيان فيه ويخرج عن الاجمال ، ثم يرفع به ثالثة فلا يترك عويصاً ولا مبهماً ولا منغلقاً إلا أوضحه وفتح له مقفله .

٢ — الاعتماد في أول الأمر على الأمثلة الحسية ، والانتقال من المحسوس إلى المجرد : ذلك أن المبتدىء في أول أمره ضعيف الفهم قليل الادراك ولا يعينه على فهم ما يلقى عليه إلا الأمثلة الحسية .

٣ — ألا يؤتى بالغايات في البدايات : أي ألا يأتي المعلم بالتعاريف والقوانين الكلية أول الأمر ، بل يبدأ بالجزئيات وينتقل منها إلى الكليات ، ويسلك في ذلك الطريقة الاستقرائية ، فيلقي بالامثلة الكافية ثم ينتقل منها إلى التعاريف والقواعد . ذلك ان المتعلم كما يقول ابن خلدون (٢) ، يكون « اول الامر عاجزاً عن الفهم بالجملة الا في الاقل على سبيل التقريب والاجمال بالامثال الحسية ، ثم لا يزال الاستعداد فيه يتدرج قليلاً قليلا بمخالطة مسائل ذلك الفن وتكرارها عليه ... واذا القيت عليه الغايات في البداءات وهو حينئذ عاجز عن الفهم والوعي وبعيد عن الاستعداد له ، كلّ ذهنه عنها وحسب ذلك من صعوبة العلم في نفسه ، فتكاسل عنه وانحرف عن قبوله وتمادى في هجرانه ، وانما أتى ذلك من سوء التعليم » .

---

(١) المقدمة ، ص ٥٣٢ .

(٢) المقدمة ، ص ٥٣٤ (الفصل التاسع والعشرون : في وجه الصواب في تعليم العلوم وطريق افادته) .

ولهذا كانت المختصرات ضارة كما ذكرنا من قبل ، ففيها « اخلال بالتحصيل وذلك لان فيه تخليطاً على المبتدىء بالقاء الغايات من العلم عليه وهو لم يستعد لقبولها بعد ، وهو من سوء التعليم » (١) .

٤ ــ ألا يطوّل على المتعلم في الفن الواحد ، وذلك بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها . ذلك ان هذا التفريق والتقطيع مجلبة للنسيان وذريعة لانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض ، فيعسر حصول الملكة بتفريقها : « واذا كانت أوائل العلم واواخره حاضرة عند الفكرة ، مجانبة للنسيان ، كانت الملكة أيسر حلولاً وأحكم ارتباطاً واقرب صبغة ، لأن الملكات انما تحصل بتتابع الفعل وتكراره ، واذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه » (٢) .

٥ ــ ألا يخلط على المتعلم علمان معاً : « فانه حينئذ قل ان يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلقان معاً ويستصعبان ويعود منهما بالخيبة . واذا تفرغ الفكر لتعليم ما هو بسبيله مقتصراً عليه فربما كان أجدر لتحصيله » .

العقاب والثواب : سبق أن اشرنا بايجاز إلى رأي ابن خلدون في العقاب . ونجد في المقدمة فصلا خاصاً يتحدث فيه المؤلف عن هذا الموضوع (٣) . ومما يقوله فيه ان من الواجب على المعلم أن يأخذ الاطفال بالقرب والملاينة لا بالشدة والغلظة ، ذلك ان إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم ، سيما في أصاغر الولد لانه من سوء الملكة ، ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين او المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق عن النفس في انبساطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث ، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الايدي

---

(١) المقدمة ، ص ٥٣٢ (الفصل الثامن والعشرون : في ان كثرة الاختصارات المؤلفة في العلوم مخلة بالتعليم) .

(٢) المقدمة ، ص ٥٣٤ .

(٣) الفصل الثاني والثلاثون : في أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم . ص ٥٤٠ ــ ٥٤١ .

بالقهر عليه ، وعلّمه المكر والخديعة لذلك ، وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الانسانية التي له » [1] . ويذهب إلى ابعد من هذا فيرى ان اسلوب الشدة والقهر يترك أثاراً في الامة كلها ويعودها الخسف والهوان . ويستدل على ذلك باليهود وما حصل فيهم من خلق السوء « حتى أنهم يوصفون في كل افق وعصر بالحرج ، ومعناه في الاصطلاح المشهور التخابث والكيد . وسببه ما قلناه » [2] . وهكذا ينتهي إلى القول بأن على المعلم في معلمه وعلى الوالد في ولده « ألا يستبدا عليهما في التأديب » .

في فائدة الرحلة في طلب العلوم : ويقف ابن خلدون ، كما يقف غيره من مربي المسلمين ، عند أهمية الرحلة في طلب العلم ، كما سبق أن رأينا . ويعقد لذلك فصلاً خاصاً في مقدمته [3] . ويعلل أهمية الرحلة في طلب العلم بما يلي : ان البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علماً وتعليماً والقاء وتارة محاكاة وتلقيناً بالمباشرة . الا ان حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاماً وأقوى رسوخاً . فعلى كثرة الشيوخ يكون حصول الملكات ورسوخها . ويضيف ابن خلدون إلى هذا « ان الاصطلاحات في تعليم العلوم مخلّطة على المتعلم حتى لقد يظن كثير منهم انها جزء من العلم ، ولا يدفع ذلك عنه الا مباشرته لاختلاف الطرق فيها من المعلمين . فلقاء أهل العلوم وتعدد المشايخ يفيده تمييز الاصطلاحات بما يراه من اختلاف طرقهم فيها ، فيجرد العلم عنها ويعلم أنها أنحاء تعليم وطرق توصل وتنهض قواه إلى الرسوخ والاستحكام في المكان ، وتصحح معارفه وتميزها عن سواها ، مع

---

(١) المقدمة ، ص ٥٤٠ .

(٢) المقدمة ، ص ٥٤٠ .

(٣) الفصل الثالث والثلاثون : في أن الرحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعلم . المقدمة ص ٥٤١ .

تقوية ملكته بالمباشرة والتلقين وكثرتهما من المشيخة عند تعددهم وتنوعهم » [1]

العلماء والسياسة : ومن آرائه الغريبة الطريفة في المعلمين : قوله ان العلماء من بين البشر أبعد الناس عن السياسة ومذاهبها . وقد عقد فصلاً خاصاً لهذه الغاية [2] . والسبب في ذلك عنده « أنهم معتادون النظر الفكري والغوص على المعاني وانتزاعها من المحسوسات وتجريدها في الذهن أموراً كلية عامة ، ليحكم عليها بأمر العموم لا بخصوص مادة ولا شخص ولا جيل ولا أمة ولا صنف من الناس » . وهم بالتالي « متعودون في سائر أنظارهم الأمور الذهنية والانظار الفكرية لا يعرفون سواها . والسياسة يحتاج صاحبها إلى مراعاة ما في الخارج وما يلحقها من الاحوال ويتبعها ، فانها خفية ، ولعل أن يكون فيها ما يمنع من الحاقها بشبه أو مثال وينافي الكلي الذي يحاول تطبيقه عليها ولا يقاس شيء من أحوال العمران على الآخر » [3] . وهكذا نجد العلماء — لأجل ما تعودوه من تعميم الاحكام وقياس الامور بعضها على بعض — « اذا نظروا في السياسة أفرغوا ذلك في قالب أنظارهم ونوع استدلالهم ، فيقعون في الغلط كثيراً ولا يؤمن عليهم » [4] . ولا يقف ابن خلدون عند هذا الحد ، بل يستخلص من هذا نتيجة عامة هامة خطيرة ، فيقرر ما بين النظر والعمل من بعد ، وما بين المنطق والمحسوس من مسافة ، ويقول في جرأة : « ومن هنا يتبين أن صناعة المنطق غير مأمونة الغلط لكثرة ما فيها من الانتزاع وبعدها عن المحسوس . فانها تنظر في المعقولات الثواني ، ولعل المواد فيها ما يمانع تلك الاحكام وينافيها عند مراعاة التطبيق اليقيني . وأما النظر في المعقولات الأول وهي التي تجريدها قريب ، فليس كذلك لأنها خيالية وصور المحسوسات حافظة مؤذنة بتصديق انطباقه » [5] .

---

(١) المقدمة ، ص ٥٤١ .
(٢) المقدمة ، ص ٥٤٢ .
(٣) المقدمة ، ص ٥٤٢ .
(٤) المقدمة ، ص ٥٤٢ .
(٥) المقدمة ، ص ٥٤٢ .

خاتمة :

ولعل خير ما نختم به حديثنا عن آراء ابن خلدون في التربية ، ذلك القول الذي تقدم به الرشيد لمعلم ولده الامين ، والذي استحسنه ابن خلدون ووجد فيه مثالاً يحتذى في التربية . يقول ابن خلدون [1] « ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الامين فقال : يا أحمر ، إن أمير المؤمنين قد دفع اليك مهجة نفسه ، وثمرة قلبه ، فصير يدك عليه مبسوطة وطاعته لك واجبة ، فكن له بحيث وضعك امير المؤمنين . أقرئه القرآن وعرِّفه الاخبار وروه الاشعار وعلمه السنن وبصره بمواقع الكلام وبدئه ، وامنعه من الضحك إلا في أوقاته ، وخذه بتعظيم مشايخ بني هاشم اذا دخلوا عليه ورفع مجالس القواد اذا حضروا مجلسه ، ولا تمرّنّ بك ساعة الا وانت مغتنم فائدة تفيده إياها ، من غير أن تحزنه فتميت ذهنه ، ولا تمعن في مسامحته فيستحلي الفراغ ويألفه ، وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة فان أباهما فعليك بالشدة والغلظة » .

٣ — آراء بعض المربين المسلمين من كتبهم

ولعل مما يكمل حديثنا عن رجال التربية في العصر الاسلامي ، أن نورد موجزاً يشتمل على أهم كتب التربية والتعليم التي الفت في العصور الاسلامية المختلفة مع بيان لأهم الافكار الواردة فيها .

(أ) كتاب آداب المعلمين لابن سحنون

وهو اقدم كتب التربية العربية التي وصلت الينا . ألفه الامام المربي الفقيه سحنون . وقد طبع الكتاب الأستاذ حسن حسني عبد الوهاب في تونس عام

(١) المقدمة ، ص ٥٤١ .

١٣٥٠ هـ وقدم له بمقدمة مطولة مفيدة . كذلك نشر الكتاب الدكتور أحمد فؤاد الاهواني في آخر كتابه القيم عن « التعليم في رأي القابسي » [(١)] .

والكتاب رسالة لطيفة الحجم تقع في حوالي ١٥ صفحة من القطع الكبير ، تدور حول سياسة الاولاد وتعليم الصبيان ، ونجد فيها معلومات مفيدة جداً عن القواعد التي كان العرب والمسلمون يتبعونها في تعليم أولادهم منذ فجر الاسلام حتى القرن الثالث للهجرة . ولعل عناوين الرسالة تفصح عما فيها :

١ — ما جاء في تعليم القرآن العزيز .
٢ — ما جاء في العدل بين الصبيان .
٣ — باب ما يكره محوه من ذكر الله تعالى وما ينبغي أن يفعل من ذلك .
٤ — ما جاء في الأدب وما يجوز في ذلك وما لا يجوز .
٥ — ما جاء في الختم وما يجب في ذلك للمعلم .
٦ — ما جاء في القضاء بعطية العيد .
٧ — ما ينبغي أن يخلّى الصبيان فيه .
٨ — ما يجب على المعلم من لزوم الصبيان .
٩ — ما جاء في اجارة المعلم ومتى تجب .
١٠ — ما جاء في إجارة المصحف وكتب الفقه وما شابهها .

(ب) كتاب القابسي :

القابسي هو الامام المصلح « أبو الحسن علي بن خلف القابسي » ولد عام ٣٢٤ هـ (الموافق ٩٣٥ م) . وهو صاحب « الرسالة المفصلة لأحوال المعلمين

(١) ولهذا الكتاب طبعتان ، اولاهما طبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر بالقاهرة عام ١٩٤٥ ، والثانية طبعة دار احياء الكتب العربية بالقاهرة ، عام ١٩٥٥ . والطبعة الثانية هي التي نجد فيها رسالة ابن سحنون .

الفلسفية واهتموا خاصة بالطبيعيات كالكندي ، وبالمنطق والالهيات كالفارابي ، وبالترجمة والنقل كيحيى بن عدي . والاخلاق تطغى على حدود ما خصص لها مسكويه من مؤلفات فتلقي ظلها على معظم كتبه ، فنرى ذلك واضحاً في كتابه (تجارب الامم) ، فان غرض هذا التاريخ غرض اخلاقي وهو الاعتبار بحوادث التاريخ واخذ العظات منها ، وكذلك الحال في كتابه (أنس الفريد) المفقود فان غرضه فيه تقويم أخلاق الفرد عن طريق القصص والحكايات (١)

(ج) — **كتاب تهذيب الاخلاق وتطهير الاعراق** : هو كتاب مشهور ومطبوع عدة مرات ويحتوي عدة مقالات في الاخلاق والتربية ، وقد أفاد صاحبه من معلومات الفلاسفة الاغريق ودراساتهم في التربية والاخلاق إفادات عظيمة واختار منها ما يلائم نفس الطفل المسلم ، ومزج ذلك بالتراث العربي القديم . يقول « فمن اتفق له في الصبا أن يربى على أدب الشريعة ويؤخذ بوظائفها وشرائطها حتى يتعوّدها ثم ينظر بعد ذلك في كتب الاخلاق حتى يتأكد تلك الآداب والمحاسن في نفسه ثم ينظر الحساب والهندسة حتى يتعوّد صدق القول وصحة البراهين ثم يتدرج في منازل العلوم فهو السعيد الكامل... ثم يذكر فصلاً عن كيفية تأديب الاطفال وتهذيبهم ، وقد نقل كثيراً مما فيه من كتاب بروسن الذي نقله عن فلوطرخس ، مع بعض التحوير الذي يلائم البيئة العربية الاسلامية . ولكن مع هذا كله ظل الطابع الاغريقي واضحاً على اقواله . وهكذا نرى أن مسكويه في نصائحه الاخلاقية ومباحثه التربوية والنفسية متأثر إلى حد بعيد جداً بالتراث اليوناني ، أما الآثار الشرقية من عربية واسلامية وغيرها فقليلة . وللدكتور عبد العزيز عزت بحث مطول ختم فيه كتابه عن مسكويه وذكر فيه مصادر مسكويه الفلسفية بدقة فليرجع اليه .

---

(١) انظر كتاب ابن مسكويه للدكتور عبد العزيز عزت ، ص ١٤٢ .

(د) — رسائل اخوان الصفاء :

إخوان الصفاء ، هؤلاء ، كما نعلم ، جماعة من الفلاسفة الباطنيين ، الذين مزجوا الدين بالفلسفة القديمة ، وأرادوا تأييد الحركات الباطنية في الاسلام . وقد دونوا في رسائلهم الاثنتين والخمسين ما كان معروفاً في عصرهم من العلوم والفنون [1] . ولهم في هذه الرسائل آراء في التربية هامة . فقد فطنوا إلى أهمية التعليم في طبع النفوس على العقيدة فأشاروا إلى هذا بقولهم : « واعلم أن مثل أفكار النفوس ، قبل أن يحصل فيها علم من العلوم واعتقاد من الآراء ، كمثل ورق أبيض نقي لم يكتب فيه شيء ، فاذا كتب فيه شيء حقاً كان أم باطلاً فقد شغل المكان ، ومنع أن يكتب فيه شيء آخر ، ويصعب حكه ومحوه » [2] .

ويرون أن الغاية من التعليم ينبغي ان تكون دينية ، متفقين في هذا مع جمهرة مربي الاسلام ، ولكنهم لا ينكرون بأن للتعليم فوائد إجتماعية ومادية . وعندهم ان طريق اكتساب المعلومات يكون بثلاث طرق : الأول الحواس الخمس ، والثاني استماع الأخبار ، والثالث القراءة والكتابة . والمعرفة كلها مكتسبة وليست فطرية . وأصل المعرفة الحواس . ولهذا يرون وجوب السير في التعليم من المحسوسات إلى النظريات ، لان النظر في مبادىء الأمور المحسوسة يروّض العقل ويقوي على النظر في مبادىء الامور المعقولة . ويرون ان تشمل مناهج التربية العالية على المباحث التالية : مباحث علم النفوس ، والعقل ، والمعقول ، والحاس والمحسوس ، والعلة والمعلول ، والنظر في أسرار الكتب الالهية ، والتنزيلات النبوية ، والرياضيات ، وما اليها . على ان العناية يجب ان تكون بالعلوم الالهية .

ويرون ان قبول الطلاب لنوع من الدراسة دون آخر يختلف باختلاف

---

(١) رسائل اخوان الصفاء — اربعة اجزاء — المطبعة العربية بالقاهرة ، عام ١٩٢٨ .

(٢) رسائل اخوان الصفاء ، جزء ٤ ، ص ١١٤ .

استعدادهم واختلاف طبائعهم . ولاختلاف الطبائع عندهم أسباب يذكرونها . وهم يرون – كسائر المربين المسلمين – وجوب التواضع والخضوع التام لمن يتعلم المرء منه ، ووجوب الشفقة والرفق الكامل بمن يعلمه .

(ه) كتب ابن سينا :

هو الشيخ الرئيس أبو علي الحسين بن عبدالله بن الحسن بن علي بن سينا (٣٧٠ – ٤٣٨ ه) . وله آراء تربوية في العديد من كتبه التي كتبها بالعربية او الفارسية . غير ان اكثر آرائه التربوية نجدها في رسالته المسماة « كتاب السياسة » [١] وقد عرض فيها لواجب الرجل نحو ولده ، فبسط أحوال تعليمه وتأديبه . فيتحدث عن الوليد ووجوب اختيار المرضعة له ، وعن الصبي بعد ان يفطم عن الرضاع وضرورة البدء بتأديبه ورياضة أخلاقه « قبل ان تهجم عليه الأخلاق اللئيمة » . ثم يتحدث عن الصبي بعد ان تشتد مفاصله ويستوي لسانه ، ويبين ان من الواجب ان يتعلم القرآن وان تصور له حروف الهجاء وان يلقن معالم الدين .

ويرى ابن سينا ان « يروي الصبي الرجز ثم القصيد » وان يكون التعليم جميعاً في المكتب لا على مؤدب خاص « لان انفراد الصبي الواحد بالمؤدب أجلب لنظرهما » ، « ولأن الصبي عن الصبي ألقن ، وهو عنه آخذ وبه آنس » . ووجود الصبي مع غيره من الصبيان « أدعى إلى التعلم والتخرج ، فانه يباهي الصبيان مرة ويغبطهم مرة ويأنف عن القصور عن شأوهم مرة . ثم إنهم يترافقون ويتعاوضون الزيارة ويتكارمون ويتعاوضون الحقوق ، وكل ذلك من أسباب المباراة والمباهاة والمساجلة والمحاكاة ، وفي ذلك تهذيب لأخلاقهم وتحريك لهممهم وتمرين لعاداتهم » .

---

(١) نشرها الاب لويس شيخو اليسوعي ضمن مجموعة فلسفية سماها (مقالات فلسفية لبعض مشاهير فلاسفة العرب) ، في بيروت عام ١٩١١ ، في المجلد التاسع من مجلة المشرق البيروتية .

ومن آرائه القيمة نصيحته لأبناء الطبقة الرفيعة ان يتصلوا بأبناء الشعب في الكتاتيب . ومن آرائه الهامة ، التي تلتقي مع الآراء الحديثة اليوم ، قوله بمسايرة ميول الصبي وبتوجيه الصبي إلى الصناعة او المهنة التي تتفق مع قابلياته . ذلك أنه « ليس كل صناعة يرومها الصبي ممكنة مؤاتية ، لكن ما شاكل طبعه وناسبه » « ولو كانت الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمرام دون المشاكلة والملاءمة ، إذن ما كان أحد غفلاً من الأدب وعارياً من صناعة وإذن لاجمع الناس كلهم على اختيار اشرف وارفع الصناعات » .

وقد سبقت الاشارة إلى ذلك عند حديثنا عن طرائق التربية عند المسلمين .

(و) كتاب ابن عبد البر الاندلسي (جامع بيان العلم وفضله) :

هو الامام المحدث الاديب ابو عمر يوسف بن عبد البر النمري (المتوفي عام ٤٦٣ هـ) . وقد ألف كتاباً هاماً في مجلدين ، هو من امتع الكتب التربوية وأفضلها (١) . والكتاب يدور حول معنى العلم وفضل طلبه وما يلزم العالم والمتعلم التخلق به والمواظبة عليه وما حمد ومدح فيه من الاجتهاد والنصب إلى سائر أنواع التعلم والتعليم ونقل ذلك وتلخيصه . وقد سلك الكاتب فيه مسلك المحدثين لانه كان من أئمتهم ، فهو يورد الفكرة والخبر في عنوان الفصل ثم يستشهد عليهما بما حفظ من الاحاديث النبوية والآثار الاسلامية . ويبين فيه أقسام العلم إلى فرض عين وفرض كفاية ومباح . ويذكر فصولاً مطولة في الحض على العلم وآداب العلماء وآداب المتعلمين وآداب المتناظرين والمفتين .

---

(١) « جامع بيان العلم وفضله وما ينبغي في روايته وحمله » وقد نشر مختصرا للمرة الأولى بمطبعة الموسوعات عام ١٣٢٠ بمصر ، ثم أعيد نشره كاملا بعناية الشيخ محمد منير عبده آغا في مطبعة المنيرية بالقاهرة . وفي المكتبة الظاهرية بدمشق نسخة مخطوطة منه .

(ز) كتاب الزرنوجي (تعليم المتعلم) :

هو العلامة برهان الدين الزرنوجي أحد علماء القرن السادس الهجري (٥٧١ هـ) . وقد ألف رسالة لطيفة الحجم كثيرة الفوائد يلخص فيها آراء المربين المسلمين ، متأثراً بآراء الغزالي خاصة ، وسمى الرسالة « تعليم المتعلم [١] » وقد عني بها المربون المسلمون عناية كبيرة فنشروها وعلقوا عليها . ومن الذين علقوا عليها القاضي زكريا الأنصاري العالم المشهور .

(ح) كتاب المعيد في ادب المفيد والمستفيد للعلموي :

وهو كتاب اختصره من كتاب « الدر النضيد » للبدر الغزي الشيخ عبد الباسط بن موسى بن محمد العلموي (المتوفي بدمشق عام ٩٨١ هـ[٢]) والكتاب هام ، يشبه الكتب التربوية التي سبقته من مثل كتاب ابن عبد البر ، ويبحث في « أدب العالم والمتعلم وأدب الفتوى والمفتي والمستفتي ، وأدب المناظرة وشروطها وآفاتها ، والادب مع الكتب وما يتعلق بها وغير ذلك » .

يشتمل الكتاب على مقدمة وستة أبواب : الباب الأول في فضيلة الاشتغال بالعلم ، وفيه ثلاثة فصول ؛ والباب الثاني في أقسام العلم الشرعي ومراتبه وفيه فصلان والباب الثالث في آداب العالم والمتعلم ، والباب الرابع في آداب المفتي والمستفتي ؛ والباب الخامس في شروط المناظرة وآدابها وآفاتها ، وفيه فصلان ومقدمة ؛ والباب السادس في الأدب مع الكتب التي هي آلة العلم وما يتعلق بتصحيحها وضبطها ووضعها وحملها وشرائها وعاريتها ونسخها وغير ذلك .

---

(١) نشرت في استانبول عام ١٢٩٢ هـ .

(٢) نشره أحمد عبيد ، المكتبة العربية دمشق ، ١٣٤٩ هـ .

ويقع الكتاب في حوالي ١٥٠ صفحة من الحجم المتوسط . وهو كتاب ممتع شيق ، حوى الكثير من آراء المربين السابقين ، ويكاد يكون نموذجاً جرى عليه المؤلفون العرب في كتاباتهم عن العالم والمتعلم .

ولا يتسع المجال لذكر كتب ومراجع اخرى ، منها كتب الامام السمعاني (ولا سيما « طراز الذهب في آداب الطلب » و « كتاب أدب الاملاء والاستملاء الذي نشره المستشرق ماكس ويلر بليدن عام ١٩٥٢) ؛ وكتاب الخطيب البغدادي « تقييد العلم » (نشر دمشق ١٩٤٩) وكتاب السبكي « معيد النعم ومبيد النقم » (نشر ليدن ١٩٠٨ وهو كتاب هام) ، وكتاب « أحكام المعلمين والمتعلمين » لمحمد بن أبي زيد ، وغيرها .

خاتمة

هكذا نرى ان التربية الاسلامية سارت في خطوات متئدة ثابتة نحو مزيد من الاتساع والعمق ، وانها بدأت في الجاهلية تربية عملية وأدبية ترتبط باعداد الفرد للحياة العملية وباعداده لحياة القبيلة والذود عنها واكتساب عاداتها وتقاليدها ، وتشتمل ضمن هذا الاطار على تربية ادبية وخلقية واجتماعية ومهنية ، بالاضافة الى التربية العلمية التي كانت منتشرة لدى الحضر . وتابعت التربية العربية خطها بعد ظهور الاسلام ، الذي جاء ليتم مكارم الاخلاق ، والذي أبرز بعض فضائل الجاهلية وعاداتها فأنماها ووضعها في مكانها الصحيح ، وكان منطلقاً لحضارة عميقة قوية ، ولدفعة حضارية غنية خصيب ، ما لبثت حتى ولدت من مقومات الحضارة أنبلها وأسماها ، وما لبثت حتى فجرت ثقافة لامعة وسط ظلام العصور الوسطى . واتخذت التربية منذ ذلك الحين طابعاً دينياً روحياً ، يربط بين هدفي الدين والدنيا ، ويجعل كل شيء في خدمة الهدف الديني الاسمى . وضمن هذا الاطار الديني الدنيوي ، اغتنت التربية وتفتحت ، فشملت علوماً ومعارف تستوعب معظم علوم الطبيعة ومعظم علوم الانسان ، وظهرت لها مؤسساتها الهامة بدءاً من الكتاتيب والمساجد حتى المدارس المنظمة . واتضح مضمون التربية شيئاً بعد شيء منذ ظهور الاسلام حتى سقوط بغداد على يد هولاكو فأخذت مناهجها بالاتساع حتى شملت جميع العلوم ؛ وأخذت طرائقها بالنماء فغدت يوماً بعد يوم طرائق

تعنى بميول الطفل واستعداداته وتوجيهه لما هو له أهيأ ، وتعنى بتجويد وسائل التعليم وأساليبه ، ووقفت وقفة خاصة عند واجبات المعلم والمتعلم وصفاتهما ، وأخذت مراحلها كذلك بالتميز والتعدد ، فوصلت إلى طور أصبحت فيه مراحل التعليم الاربع واضحة الى حد كبير ، نعني مرحلة التعليم الابتدائي ومرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم العالي ومرحلة البحث العلمي .

وأبرز ما في التربية العربية بعد الاسلام ما حققته من فرص التعليم للجميع ، وما أتاحت من تربية شاملة مفتوحة لكل انسان ، انطلاقاً من تعاليم الاسلام الديمقراطية . كذلك من أبرز صفاتها تحقيقها لحرية التعليم واستقلاله عن سلطة الدولة إلى حد كبير . صحيح ان الدولة بدأت تتدخل بعض الشيء بعد نشأة المدارس لتفرض مذهباً دينياً معيناً . غير ان هذا لا يجاوز الاتجاه الديني العام ، أما فيما عدا ذلك فقد كانت للعلماء والمتعلمين حريتهم ، بل كانت للعلماء حرمتهم ومكانتهم التي لا ترقى اليها مكانة الحكام ، وكانوا موضع هيبة الحكام وإجلالهم .

ومن الصفات البارزة للتربية العربية بعد الاسلام ، ذلك النهم في طلب العلم ، وذلك التشجيع للمتعلم وللعلماء ، انطلاقاً من تعاليم الاسلام وحضه على العلم وإكباره من قدر العلماء . وقلما عرفت أمة في القديم مثل ذلك الاقبال الشديد على العلم والتعلم ، وعلى بذل الغالي والثمين في سبيله ، وتجشم المشاق والاسفار انتجاعاً له ، وسهر الليالي الطوال في تنقيحه . وبفضل هذا التوق العلمي النادر استطاعت الحضارة العربية بعد الاسلام ان تخلف لنا تراثاً فكرياً علمياً منقطع النظير ، تجاوز في كمه وكيفه حد الخيال ، فقذفت لنا الحضارة العربية خلال القرون الاربعة الاولى من ظهور الاسلام فيضاً عجيباً من المؤلفات الثمينة ، وبلغ نتاج بعض كبار المؤلفين حداً يكاد لا يقع في الوهم . واستطاعت الثقافة العربية في قرون قليلة ان تقدم من المكتشفات العلمية ومن الانظار الفكرية ومن المبدعات الادبية ، ما غذى الانسانية طوال قرون وما يزال مصدراً غنياً لها .

وأهم من هذا وذاك أن التربية الاسلامية استطاعت أن تبث ، من خلال مؤسساتها ومناهجها وطرائقها ، روح البحث العلمي . ونستطيع ان نقول دون ما غلو إن الحضارة العربية عرفت بدء أفولها يوم افتقدت هذا التوازن الاصيل بين التربية الانسانية وبين التربية العلمية التجريبية . ومن الصعب ان نحدد العوامل التي دعت الى اختلال التوازن هذا ، لانها عين العوامل المعقدة المتشابكة التي أدت الى تداعي الحضارة العربية ، ومن بينها العوامل التي تؤدي الى تداعي حضارات الامم عامة . ولعل على رأس هذه العوامل التي أدت الى تداعي حضارة العرب غلبة العناصر غير العربية عليها في أواخر أيامها ، ودخول اخلاط المغول والترك والتتر ، وضعف الروح العربية الأصيلة ، الروح التي حملت رسالة الاسلام ، وصهرت ضمنها الاقوام الأخرى التي امتزجت معها . فقد كانت النفس العربية قادرة في اوج عصبيتها وفي اوج ازدهار الدعوة الاسلامية وانتشار الحضارة العربية على تمثل جميع العناصر الغريبة وصهرها ، وعلى مزج ثقافاتها ضمن ثقافتها الاصيلة . حتى اذا ضعفت هذه الروح وغدت عاجزة عن امتصاص العناصر الغريبة ومزجها في بوتقة الحضارة العربية الاسلامية الموحدة ، برزت هذه العناصر وأخذت شكل عناصر مستقلة بل مناوئة لروح الحضارة التي تعيش وسطها ، ودب الانحلال في جسم الدولة العربية الاسلامية . ولعلنا اذا تأملنا ، من خلال هذه النظرة ، تطور الحضارة العربية والمراحل التي مرت بها ، استطعنا أن ندرك بعمق معنى ما أوصى به عمر بن الخطاب (رض) من جاء بعده حين قال له : « وأوصيك بالعرب خيرا فانها مادة الاسلام » .

الباب الرابع

عصر النهضة والنظريات التربوية في القرن السادس عشر

ما هي النهضة ؟

كانت النهضة التي تمت في القرن الخامس عشر والسادس عشر نهضة فكرية وبديعية وحركة اجتماعية . فكانت لها بذلك أعمق الآثار في التربية . اذ كانت نظم الفكر والحياة التربوية التي ترعرعت خلال العصور الوسطى ، نتيجة لحركات الاديرة والحركات المدرسية ، والتي كانت كاملة من الوجهة المنطقية ، نظما غير مستقرة لانها كاملة . فهي لكمالها ، لم تكن تسمح بأي تغير وبأي تقدم ، ولا تفسح أي مجال للفرد . أما النهضة فقد كانت السمة الاولى والاخيرة لها نمو الفردية . ولقد كانت النظم الفكرية التي أنشأها الاسكلائيون ، والبنى الاجتماعية التي نصبتها حركات الاديرة ، تبنى قصوراً يحيا فيها المرء حياة كاملة ، بيد انها في باطنها لم تكن الا سجونا . وهكذا لم

يكد البناءون يكملون بناءهم حتى قوضوا بايديهم هذه الابنية حين ادركوا انها رمز عبوديتهم ، وبنوا من أنقاضها الفكر الحديث والحياة الحديثة . وهكذا أيضاً تحطمت الوحدة في الفكر والحياة التي كانت تميز العصر الوسيط وتفرقت ألوانا من النشاط والنزعات .

على ان التنوع الذي نشهده في حركة النهضة لا يحول بيننا وبين ان نرجع النشاط الذي قام فيها إلى نزعات ثلاث لم تكن معروفة في العصر الوسيط : أولها العودة الى الاقدمين . فقد كان الاغريق والرومان يملكون معرفة بالحياة وامكانياتها عبروا عنها في أدبهم وفنهم ، شرب أبناء النهضة من منهلها ، على حين هجرها أبناء العصور الوسطى . وثانيها تقدير العاطفة وصدق الاستمتاع بالحياة وتأمل لذائذها ، واكبار الجمال في شتى صوره ، إذ غدت العناية بالتأمل الباطني والتحليل النفساني صادرة عن اصل بديعي انساني ، لا عن دافع فلسفي او ديني ، كما كانت في العصر الوسيط . وثالث هذه النزعات العناية بالطبيعة الجامدة ، هذه العناية التي لم يكن ابناء العصر الوسيط يهملونها وحسب بل كانوا يحقرونها ، ناظرين الى كل دراسة للطبيعة الفيزيائية نظرهم الى شيء خسيس يحط من الانسان .

وقد كان من نتيجة أولى هذه الاتجاهات الكبرى ، الجديدة ، التوفر على دراسة الادب القديم واللغات القديمة دراسة واسعة عميقة ، أعقبها بحث عن المخطوطات الباقية وشغف بجمع هذه المخطوطات وطبعها ونشرها بعد ظهور الطباعة . على ان هذا ينبغي ألا يوقعنا في خطأ شائع ، خطأ الخلط بين وسائل هذه النهضة وبين سببها او غايتها . فاحياء الآداب القديمة لم يكن سبب هذه النهضة ، إذ إن هذا السبب يثوى فيما هو أعمق من ذلك ، أعني في الحركة الفكرية التاريخية العامة التي قامت في ذلك الغضر . كما ان ظهور بعض القادة الممتازين من أمثال « بترارك » الذين شغفوا باحياء آثار القدماء ، لم يكن هو السبب الرئيسي . فهذه الآثار كانت محض وسائل لذينك التقدم في المعرفة

والتوسع في البحث والتجربة ، اللذين جعلا هؤلاء الرجال أول من قاد هذه الحركة . وعن طريق دراسة هذه الآداب خلق ذلك الميل الجديد إلى كل ما من شأنه أن يهيب بالخيال والقلب .

ثم كان من نتيجة النزعة الثانية ، أعني تقدير العاطفة ، الانتاج الفني والادبي ، بشتى صورهما ، والعناية بالبواعث الحية التي نجدها في التاريخ وفي الحياة المعاصرة ، وتكون العلوم التاريخية والاجتماعية بالتالي .

وأخيراً ، قيد أبناء النهضة ، عن طريق آراء اليونان وطرقهم ، إلى مشاهدة ظواهر الطبيعة مشاهدة مباشرة والى التجريب عليها . مما عمل على خلق اكتشافات جغرافية وفلكية ، وطبع الحياة بطابع العناية بالطبيعة ، والنزوع منزعاً واقعياً غدا السمة الاولى للفكر العلمي الحديث . وقد نما هذا الفكر الواقعي المنصرف الى الطبيعة ، وانتهى شيئاً بعد شيء إلى تغيير كلي في الفكر ، واتصل مباشرة بما أتى به « بيكون » وديكارت في القرن السابع عشر ، وبالابحاث الفيزيائية والبيولوجية التي حققها العلم الحديث .

على ان الانتقال من التعاليم القديمة الى التعاليم الحديثة لم يكن مفاجئاً . ولم يحدث طفرة ، بل تم على خطوات ونما على مراحل . بل ان انتصار هذه التعاليم الجديدة لم يقض تماماً على العقلية القديمة ولم يمحها . ذلك ان طرق التفكير القديمة والمثل العليا القديمة سواء فيما يتصل بأمور التربية او بغيرها من الامور ، تظل نشيطة حية قروناً طويلة بعد ظهور الطرق الجديدة والمثل الجديدة . ولعلنا لا نكون مسرفين إذا قررنا ان رواسب التربية القديمة ما زالت باقية حتى أيامنا هذه .

١) — أحياء فكرة التربية الحرة

لم يكن الشغف بدراسة الآداب القديمة المظهر الخارجي الرئيسي لروح النهضة وحسب ، بل كانت هذه الآداب الوسيلة الرئيسية لانماء الحياة الجديدة . اذ لم يكتف أبناء النهضة باحياء افكار القدماء وحياتهم بل أرادوا أن يقلدوها الى حد كبير . وكان خير مظهر لهذا بعث فكرة التربية الحرة على نحو ما صاغها اليونان ، وعلى نحو ما تبناها لدى الرومان مربون أمثال شيشرون وكوانتيليان وتاسيتوس وغيرهم . ومن الخطأ أن يخيل الينا ان النهضة ، من الوجهة التربوية ، ليست الا انكباباً على تدارس الآداب القديمة واللغات القديمة ، فمثل هذا الانكباب ليس جوهر الامر ، في العهد الاول منها على الاقل . والاصل في النهضة ، هو تلك الرغبة في حياة جديدة ، وبالتالي في تربية جديدة مخالفة للتربية الاسكلائية القديمة ، تتجلى فيها روح التربية الحرة ، على غرار ما كانت لدى القدماء . هكذا نجد المربين في العهد الاول من النهضة لا يكتفون ببعث الفكر الحر واحيائه ، بل يجاوزون هذا إلى تعريف التربية تعريفاً مماثلاً لتعريف افلاطون أو أرسطو أو كوانتيليان ويرون مثلهم ان هدف التربية هو تكوين الانسان الكامل الصالح للاشتراك في النشاط الاجتماعي .

العناصر الجديدة للتربية : — وفي وسعنا أن نتبين معنى هذه التربية الحرة الجديدة اذا نحن عرضنا لأهم العناصر التي دخلت في النظريات التربوية وتطبيقاتها ، والتي كانت غريبة عن العصر الوسيط .

أولها — العنصر الفيزيائي ، الذي رافق الاهتمام به اهتمام مماثل في شئون السلوك . فلقد امتازت التربية في عصر النهضة من التربية القديمة نفسها بعنايتها بالعمل . فهي على اهتمامها بالآداب ، كانت تجعل الهدف الاول خلق التفكير في كل شؤون الحياة اليومية . مما نجم عنه اهتمام خاص بالجانب الخلقي

خاصة . ومن العناصر التي تميز التربية الجديدة عدا هذين العنصرين ، العنصر البديعي . فالبديع ، الذي كان مستبعداً الاستبعاد كله في العصر الوسيط ، لسيطرة الزهد والتقشف ، غدا في عصر النهضة عصب الحياة في الحركة الجديدة .

٢ — التربية الانسانية الضيقة :

لقد اطلق على محتوى هذه التربية الجديدة ، الذي كان قوامه اللغات والآداب القديمة اسم «الانسانيات». ومما كتبه« باتستا غوارينا Battista Guarina » (عام ١٤٥٩) ملخصاً القصد من هذه التسمية « ان التعلم والتمرس بالفضيلة هما من خصائص الانسان ، لذا دعاهما أجدادنا الاقدمون « الانسانيات Humanitas » أعني الابحاث والاعمال الخاصة بالنوع الانساني » .

ونطلع عن طريق هذا النص على التغيير الذي طرأ فجأة على التربية وعلى المقصود من معناها الانساني . فلقد كانت العناية بالآداب القديمة في بدء النهضة وسيلة لفهم هذه الاعمال والابحاث الخاصة بالنوع الانساني . الا انها ما لبثت ان غدت ، في القرن السادس عشر ، غاية في ذاتها . فأصبحت كلمة « انسانيات » اذا اطلقت انصرفت إلى لغات الاقدمين وأدبهم . وهكذا غدت غاية التربية تعلم اللغات والآداب بدلاً من الحياة نفسها واتجهت الجهود التربوية نحو السيطرة على هذه الآداب وامتلاكها وأصبحت العناية بصورة هذه الآداب وصيغتها هي الرائد الاول ، بدلا من العناية بمحتواها ومضمونها . وكان من نتيجة هذا التحول تكون نموذج تربوي مباين للتربية الحرة التي نبت منها وادنى منها قيمة . فضاق معنى التربية الانسانية وغدا مقصوراً على العناية باللغات وتعلمها ، على نحو ما نجد في المدارس الاوروبية في القرن السادس عشر حتى منتصف التاسع عشر . وضعف العنصر الفيزيائي والعنصر الاجتماعي .

وأصبح العنصر البديعي مقصوراً على التقدير الشكلي للآداب القديمة ، والعناية بنواحي الفصاحة والبلاغة فيها ، على نحو ما نجد ذلك في النزعة المعروفة باسم النزعة الشيشرونية . اذ قرر أصحاب « شيشرون » ان غاية التربية هو امتلاك أسلوب لاتيني كامل ، ولما كان شيشرون في نظرهم سيد الاسلوب وزعيمه غير منازع رأوا أن الدراسات في المدارس ينبغي أن تتجه كلها إلى دراسة مؤلفات شيشرون أو من قلده ، وأن الحديث والكتابة ينبغي أن يكونا بعبارات شيشرونية . وهكذا ضاق معنى التربية ، وغدت صورية ، وأصبح هدفها تعليم اللاتينية ، نحواً وأسلوباً ، ودراسة نصوصها دراسة نحوية وبلاغية مفصلة ، مع توجيه عناية خاصة لنصوص شيشرون وأوفيد وتيرانس وبعض مقاطع الكتاب المقدس وبعض المعتقدات وبعض الرسائل باليونانية .

الصفات العامة للتربية في القرن السادس عشر :

ومع ذلك نستطيع أن نقول ان التربية الحديثة تبدأ بعصر النهضة . صحيح أن الطرق التربوية التي نجدها فيه لن تصل إلى كمالها وإلى تمام نموها الا في عصر متأخر ، وصحيح ان المذاهب الجديدة فيه لن تطبق الا مع مرور الزمن . غير ان المبادىء الأساسية للتربية قد وجدت مع هذا منذ ذلك العصر فأعقبت التربية التي سادت في العصر الوسيط ، تلك التربية القاسية الزجرية ، التي كانت تخضع الجسد لنظام مرهق والفكر لحدود ضيقة ، تربية جديدة هي من الوجهة النظرية على الاقل أوسع من تلك وارحب وأكثر تحرراً ، تقيم وزناً للصحة الجسدية والنفسية ، وتعنى بتدريب الجسم كما تعنى باطلاق سراح العقل وتحريره من قيوده ، بعد أن ظل حبيس القياس ، وتتوفر على ايقاظ القوى المعنوية للافراد بدلا من أن تكبتها ، وتستبدل بالابحاث اللفظية الجدلية ابحاثاً واقعية ، فتقدم الاشياء على الالفاظ وتنزع إلى ان تكوّن الانسان ككل ، في جسمه وعقله ، في ذوقه وعمله ، في قلبه وارادته ، بدلاً من

أن تنمي ملكة واحدة لديه هي ملكة البرهان العقلي وبدلاً من ان تجعل الانسان آلة جدل .

على أن هذا لا يعني ان المؤلفات التربوية في القرن السادس عشر كانت على أحسن ما يرجى من الكمال وانها لا تقبل أي نقد . بل الواقع ان الافكار التربوية التي أتى بها مربو ذلك العصر كان فيها من الحماسة أكثر مما فيها من الدقة ، كما هي عليه الحال دوماً لدى المجددين ، فهم يعنون بحرارة الغاية المنشودة أكثر مما يعنون بدقة الطرق التي ينبغي اتباعها . ثم ان كثيرين منهم يكتفون باطلاق سراح العقل وتحريره دون ان يضعوا له القواعد والحدود . كما ان بعضهم أخيراً قد عني كبير عناية بالمبنى وبصفاء اللغة ووقع ، كما بينا ، فيما يدعى باسم هوى الشيشرونية ، فاحل محل الهوى القديم ، هوى القياس ، هوى جديداً هو هوى البيان .

النظريات التربوية والتربية الممارسة في القرن السادس عشر :

ثم إن علينا ان نفرق في حديثنا عن التربية في القرن السادس عشر بين النظر والعمل ، بين النظريات التربوية الجريئة المستبقة لعصرها ، وبين التربية المطبقة التي كانت تسير متثاقلة رغم بعض المحاولات المتفرقة .

أما الابحاث النظرية فنجدها في مؤلفات ايراسموس Erasmus ورابلي Rabelais ومونتيني Montaigne تلك المؤلفات التي تضاهي ما توصلنا اليه اليوم بل تفوقه في مبادئها التربوية .

وأما التربية العملية الممارسة فنجدها اولاً في نمو النزعة الانسانية والرجوع الى الآداب القديمة ، على نحو ما نلفي ذلك خاصة في الكليات الاولى التي انشأتها الجماعات اليسوعية وفي الكليات البروتستانية من قبل ، ولا سيما كلية « سترازبورغ Strasbourg » التي كان يديرها « شتورم Sturm » الشهير

(١٥٣٧ — ١٥٨٩) ؛ ونجدها بعد هذا في التجديد الذي طرأ على التعليم العالي والذي يظهر خاصة في انشاء كلية فرنسا (١٥٣٠) وفي الدروس الرائعة التي كان يلقيها « راموس Ramus » ؛ ونجدها اخيراً في التقدم الذي أصابه التعليم الابتدائي بفضل المحاولات التي قام بها المصلحون البروتستانت ولا سيما « لوثر » .

ومع ذلك تظل الناحية النظرية غالبة على الناحية العملية في القرن السادس عشر ويظل طابع التربية طابعاً فكرياً تتجاوز فيه النظريات تطبيقاتها بكثير .

الفصل الأول

ايراسموس

لم تحل تربية ايراسموس الدينية بينه وبين حرية الفكر . فلقد دخل في سن الثانية عشرة إلى كلية « ديفانتر Deventer » في هولندا ، وكان يشرف على هذه الكلية الرهبان المعروفون بالجيروميين او « اخوان الحياة المشتركة » وكانت هذه الجماعة التي أسسها عام ١٣٤٠ « جيرار غروت Gérard Groot » قد وضعت بين أهدافها تعليم الصغار ، الا انها لنزعتها الصوفية ، ولميل اتباعها الى الزهد في البدء ، كانت تقتصر على تعليم التوراة والقراءة والكتابة ، وكان اتباعها يرون تعلم الآداب والعلوم منافياً للتقى ، الا انهم ما لبثوا في القرن الخامس عشر تحت تأثير « جان دي فيزيل Jan de Wesel » و « رودولف اغريكولا Rodolphe Agricola » ان تغيروا وأصبحوا المبشرين الحقيقيين بعصر النهضة وزعماء التوحيد بين الآداب الوثنية والمسيحية .

وهكذا تعلم ايراسموس الآداب القديمة في كلية « ديفانتر Deventer » هذه ، وتعلق بـ « هوراس Horace » و « تيرانت Térente » خاصة ، واستظهر اشعارهما . وقد كان « اغريكولا Agricola » ، الذي لا يتحدث

عنه ايراسموس الا حديثاً فيه الكثير من الحماسة ، أبرع من اهتمّ بنشر امهات مؤلفات القدماء كما كان في الوقت نفسه أقسى من ان انتقد العادات التّربوية في عصر كانت المدرسة فيه تشبه السجن الى حد كبير .

ومن هنا نرى ان أساتيذ « ايراسموس » كانوا اناساً نيري الفكر ، يحبون القدماء ويعرفونهم رغم انتمائهم لطبقة الرهبان . على ان علينا الا ننسى مع هذا ان « ايراسموس » كان مربي نفسه قبل كل شيء ، وانه انكب على دراسة آثار القدماء بجهد لا يفتر ، وانه قضى كل حياته في الدراسة متنقلاً من مدرسة إلى مدرسة ، جوّاباً لاوروبا كلها ، يبحث في كل بلد عن علم جديد ومناسبات جديدة للتعلم .

مجمل آرائه التّربوية

يرى ايراسموس ان مؤلفات الكتاب القدماء وآباء الكنيسة والكتاب المقدس تحتوي كل ما يحتاجه المرء لتوجيه حياته واصلاح كثير من مفاسد الحياة . الا ان علينا ان نعرفها في أصولها وفي شكلها السليم الصافي قبل ان تنالها يد الفساد . لذا كان العمل الاكبر للمدرسة ان تقدم للطالب مختارات واسعة من هذه المؤلفات والكتب وأن تشبع روحه بها . ولا يكفي لتحقيق هذه الغاية ان تجعله يعنى بالشكل او ان تقدم له مختارات موجزة من بعض الكتاب . بل عليها ان تحل محل التمييزات الجدلية والابحاث الغامضة تحليلاً بديعياً للنصوص تبيّن عن طريقه قيمتها . أما النحو فهو أساس العمل المدرسي على أن يدرس دراسة ذكية تقربه من الأدب . وإلى جانبه يدرس الطالب الطبيعة والتاريخ والحياة المعاصرة ، بها يثير فكره ويصلح مجتمعه . ومثل هذه الدراسات كلها ينبغي ان تبث وتذاع وان تباح للنساء والرجال على حد سواء . كذلك تنبغي العناية بالهدف الاخلاقي في التّربية والوقوف عنده طويلا ، ودراسة الأدب الديني والمشاركة في الاعمال الدينية . أما الطرق الوحشية في

التعليم والنظام القاسي فيه ، فيجب ان تستبعد وان تستبدل بها طرق التشويق والاغراء ، كما ينبغي ان يستند التعليم إلى دراسة للطفل عميقة ، تعرفنا به ، وتجعلنا نحسن توجيهه .

مؤلفات ايراسموس التربوية :

أكثر ما كتب « ايراسموس » ذو صلة بالتعليم . فبعض كتبه كتب مدرسية تقريباً ، أو رسالات أولية في التربية العملية ، ككتابه عن « طريقة كتابة الحروف » وكتابه عن « آداب الطفولة » الخ ... ومن كتبه أيضاً « الامثال » التي جمع فيها كثيراً من حكم القدماء ، وكتاب « المناظرات » وهو مجموعة من المحاورات وضعها للاطفال وان كان قد ضمنها أشياء كثيرة ينبغي ألا يسمعها الطالب .

عدا هذه الكتب المدرسية كتب « ايراسموس » نوعا آخر من الكتب ، يغلب عليها الطابع النظري ، يعرض فيها « ايراسموس » آراءه في التربية . ففي رسالة له عن « طريقة الدراسة » نراه يضع قواعد التعليم الادبي وقواعد لدراسة النحو لانماء الذاكرة ولشرح المؤلفين اليونان والرومان . وفي رسالة اخرى عن « التربية الاولى الحرة للاطفال de pueris statim ac liberaliter instituendi » تفوق الرسالة الاولى أهمية ، نرى ايراسموس يدرس طبيعة الطفل ، ويبحث فيها اذا كان من الجائز استخدام السنوات الاولى من الطفولة ، ويوصي باستخدام الطرق المشوقة ، ويحارب النظام القاسي الهمجي الذي كان سائداً في مدارس عصره .

آداب الطفولة :

كان « ايراسموس » أول مرب عني بتكوين الطباع المهذبة . وقد كان من اللازب ان يقدر قيمة المظهر الخارجي ورقة الحواشي في عصر كعصره كانت

الطباع فيه غليظة ، وكانت الطبقة المثقفة نفسها تبيح بعض الافعال التي يمجها اليوم أكثر الناس بعداً عن الآداب . وقد كان « ايراسموس » يدرك حق الادراك ان في رقة الحواشي جانباً خلقياً ، وانها ليست مجرد تعارف واتفاق بين الناس ، وانما تعبر على العكس ، عن نفس منظمة . لهذا نراه يفرد لها مكاناً هاماً في التربية .

على ان الاداب التي يوصي بها « ايراسموس » ناقصة في كثير من الاحيان ، سطحية في أحيان اخرى ، وساذجة غالباً ، كأن يوصي المرء بأن يرفع رأسه الى الوراء عندما يشرب ، كيما لا يبقى في الكأس شيئاً ، على نحو ما يفعل البجع ، أو أن يقبّل الخبز اذا سقط إلى الارض ، إلى غير تلك من الاداب المبتذلة .

التربية في سني الطفولة الاولى :

لا يرى « ايراسموس » حرجاً في أن يدخل الطفل المدرسة منذ الصغر وفي ان يمارس الاعمال الفكرية . وآراؤه في هذا وفي كثير من الشؤون الاخرى ليست الا صدى لآراء « كوانتيليان » ولكتابه « المؤسسة الخطابية » خاصة ، أو لبعض مؤلفات « فلوطارخس » التربوية . واليك بعض الحكم التي يوصي بها :

« اننا نتعلم بيسر من الذين نحبهم » . « الآباء أنفسهم لا يستطيعون أن يربوا أبناءهم تربية صحيحة عن طريق الرهبة وحدها » . « ثمة أطفال يفضلون ان يقتلوا على ان يعاقبوا ضرباً ... وباللين والانذار الرقيق نستطيع ان نخلق منهم ما نريد » . « في وسع الاطفال ان يتعلموا التحدث بلغتهم دون ما عناء ، عن طريق الاستعمال والممارسة » . « ان تعليم القراءة والكتابة ممل بعض الشيء . فعلى المعلم ان يخفف هذا الملل باصطناعه طرقاً مشوقة » . « كان القدماء يصنعون الاحرف من حلوى محببة الى الاطفال . وبهذا كانوا يجعلونهم

يلتهمون الأبجدية التهاماً ، ان صح التعبير » « كما ان الجسم في السنين الاولى يغتذى بجُرع بينها فواصل زمنية ، كذلك فكر الطفل ، ينبغي ان يغذى بمعارف متناسبة مع ضعفه ومنجّمةَ » .

ومن هذه الحكم والامثال ، نطّلع على تربية رحيمة مليئة بالحب للاطفال ، فايراسموس يطلب اليهم لين الأم ولطفها ، وطيب الأب وألفته ، ونظافة المدرسة وأناقتها ، ورقة المعلم ورحمته .

تعليم النساء :

لم يحرم مربو النهضة المرأة من المشاركة في كنوز الآداب القديمة . وايراسموس في هذا يقبل مساواة المرأة بالرجل . ففي المناظرة بين الراهب والمرأة المثقفة ، نرى « ماغـــدالا Magdala » تطالب بحق تعلم اللاتينية «كيما تكون على اتصال كل يوم بكثير من الكتاب ذوي الفصاحة والعلم والحكمة والهدى » . وفي كتاب « الزواج المسيحي » نرى ايراسموس يهزأ بالفتيات اللائي لا يتعلمن الا التحية والقيام بآداب التجلّة ، ولا يعنين الا بعقد الايدي بعضها فوق بعض وبصرّ الشفتين عندما يضحكن وبأن يشربن ويأكلن بأقل مقدار في الموائد العامة ، بعد أن يتمرسن بذلك طويلا على انفراد . ويريد من المرأة على عكس هذا ، ان تكون أكثر طموحاً فيوصيها بجميع الدراسات التي تتيح لها أن تربي طفلها بنفسها وان تشارك في حياة زوجها الفكرية .

وخلاصة القول ان تربية ايراسموس لا تخلو من قيمة . الا انّها موصومة ببقائها تربية يونانية لاتينية . فهو ، لنزعته الانسانية ، لم يكن يفرد للعلوم الطبيعية والتاريخ الا جانباً ضئيلا ، بل لم يكن يوصي بدراسة العلوم الطبيعية الا لسبب رئيسي ، وهو ان الكاتب يجد في معرفة الطبيعة منبعاً ثراً للمجازات والتشبيهات .

الفصل الثاني

رابليــه Rabelais (١٤٨٣ - ١٥٥٣)

أما « رابليه » فقد كان له غير هذا الشأن . فقد رسم جهازاً تربويا كاملا ، فيه الكثير من الطرافة والابتكار . وتهب له بعض المقاطع الخطيرة المبثوثة خلال مؤلفاته التهكمية ، الحق في ان يذكر في الصف الاول بين المفكرين الذين أصلحوا التربية وفن تقويم النفوس البشرية وانمائها .

والحق ان تربية « رابليه » هي المظهر الاول لما يمكننا ان ندعوه بالنزعة الواقعية في التعليم (Réalisme) ، في مقابل النزعة الصورية المدرسية (Formalisme) . اذ نجد كاتب رواية « غارغانتوا Gargantua » يلفت أنظار فتاه الى الاشياء التي يجدر الاهتمام بها حقاً ، ويبشر بالتربية التي ستسود من بعد ، التربية العلمية ، التربية المستندة إلى الطبيعة . وهكذا يصرف العقل عن تلك الدقائق وتلك التمحكات المصطنعة التي أجراها العصر الوسيط ويسلك به سبيل الجهود القاسية والتفتح الواسع للطبيعة البشرية .

نقد التربية القديمة : غارغانتوا واوديمون Eudémon

ان السليقة الهجائية التي كان يملكها « رابليه » قد وجدت منطلقاً لها في

التقاليد التي كانت شائعة في القرن السادس عشر ، ورأت في نقدها مناسبة للسلوى والدعابة ، ولم يُعنَ بنقد شيء من هذه التقاليد والتشهير به عنايته بالتربية السائدة في ذلك الزمن .

لقد نُشّيء « غارغانتوا » في البداية على الطرق الاسكلائية البالية فقضى عشرين سنة يكد بكل قواه حتى بلغ من شدة دراسته للكتب التي بين يديه انه استظهرها ، وغدا قادراً على أن يقرأها عن ظهر قلب ، وان يعيدها مقلوبة . « ومع ذلك ، ادرك أبوه انه لم يفد من كل هذا شيئاً ، بل أدرك انه قد غدا ، بفضل هذه الدراسة ، احمق مغفلاً حالماً » .

في مقابل هذه التربية الضيقة التي تحمل الذاكرة أكثر مما تحتمل ، والتي تحبس الطالب خلال سنوات طويلة وسط كتب عديمة المعنى ، وتفقد الفكر كل مبادهة وتفكير خاص ، وتزيده غفلة بدلاً من ان تزيده يقظة ، يضع « رابليه » التربية الطبيعية التي تهيب بالتجربة والوقائع وتكوّن الفتى لا ليكون بارعاً في الجدل الفارغ ، ولكن ليكون بارعاً في الحياة الواقعية وأحاديثها ، والتي تغني العقل وتزيّن الذاكرة دون ان تخنق اللطائف الفطرية وحرية الفكر .

ف « أوديمون » الذي يمثل في قصة « رابليه » الفتى الذي نشأ على الطرق الجديدة ، يفكر تفكيراً سديداً ، ويتكلم في زلاقة ، ويعرض نفسه في كثير من الاطمئنان وقليل من السرعة . تراه اذا ما اجتمع ب « غارغانتوا » يلتفت إليه ، وبيده قبعته ، بأسارير منطلقة وفم متورد وعينين مطمئنتين ، ويمتدحه بلباقة وظرف مع كثير من التواضع الشاب . أما « غارغانتوا » فلا يجد ما يجيب به على كل ما يقوله « أوديمون » . وكل ما يفعله أن يأخذ بالنواح كما تنوح البقرة ، وان يخفي وجهه تحت قبعته دون ان ينبس ببنت شفة » .

التربية الجديدة :

فما هي تفاصيل هذه التربية الجديدة التي يراها « رابليه » ؟ انه بعد أن بين

المعايب التي حملها « غارغانتوا » من مدرسته الأولى وتعليمها ، يعهد به إلى مرب اسمه « بونوكراتيس » يعنى بتقويمه واصلاح عوجه ويوجهه وفق مبادئه الخاصة . ويبدأ « بونوكراتيس » عمله مستأنياً ، اذ يرى ان الطبيعة لا تحتمل الطفرة والتغيرات المفاجئة الا بكثير من القسر ؛ فيدرس طفله ويلحظه ، ويستكنه مــواهبه وميوله ، ثم يبدأ بالعمل ، فيصهر طبيعة غارغانتوا ونفسه من جديد معنياً في آن واحد بتربية جسده وعقله وخلقه .

تربية الجسد :

عني « رابليه » بالنظافة والرياضة . فالنظافة تحفظ الجسد ، والتمرينات تقويه . لذا نراه ينصح بالاغتسال أكثر من مرة في اليوم الواحد، ونراه، متأثراً بكونه طبيباً سابقاً ، لا يهمل في نصائحه الصحية أية صغيرة ، بل يذكر تفصيلات منفرّة . وهو بهذا لم يدع مجالاً للاعتقاد بما كان يعتقده متصوفو العصور الوسطى ، مقررين ان من الممكن ان يقوم علم في جسم عفن ، وان المظهر القذر او المهمل يليق بالنفوس الفاضلة .

لقد كان المربون الأول ل « غارغانتوا » يكتفون بأن يسرّح الشعر بالاصابع الأربع والابهام ، ويرون من إضاعة الوقت في هذه الدنيا الانشغال بتسريحه وغسله وتنظيفه بطريقة أخرى . أما « بونو كراتيس » فقد علّم « غارغانتوا » ان يصلح عاداته هذه وأن يتشبه ب « اوديمون » الذي كان مثال الأناقة والهندام والنبل في المظهر ، حتى ليخاله المرء ملاكاً صغيراً لا انساناً .

ويعقد « رابليه » مثل هذه الأهمية للرياضة والنزهة والحياة النشيطة الفعالة في الهواء الطلق ، فلا يدع « غارغانتوا » يناله الشحوب ويذبل بين الكتب . ويقوده في الصباح بعد الدراسة إلى ساحة اللعب حيث يلعب بالكرة « ويدرب جسده كما درب من قبل روحه » . ويقوده أيضاً بعد الدراسة بعد الظهر إلى

اللعب حتى العشاء ، يتدرب على الرماية والنزال والسباحة وجميع الالعاب الجسدية التي من شأنها أن تحمي أعضاءه من الوهن وتقوّي عضلاته . وهنا نجد رابليه ، كما نجده دوماً ، يغالي في مبادئه ، ويتقصد المبالغة ليزيد فكرته وضوحاً . اذ لا شك ان الاعمال التي يتطلبها « رابليه » لا تكفي لتحقيقها الايام الطوال . فهو يعرّض للتخمة الرياضية جسد بطله العملاق ، منتقماً بذلك من التخمة في التقشف التي كانت في العصر الوسيط . نضيف الى هذا ان الخيال هنا، كما في أكثر المواطن عند « رابليه »، يمتزج بالواقع، وان « رابليه » يكتب لعمالقة قد يكون من الطبيعي أن نطلب منهم جهود الجبابرة . لذا لا بد لنا اذا أردنا أن نحصل على فكرة المؤلف المضبوطة ، أن نضع مبالغاته في مقاييسها الانسانية .

تربية الفكر :

ومثل هذا النشاط المعجز الذي يطلبه « رابليه » من الجسم يطلبه من الفكر . فغارغانتوا يستيقظ منذ الساعة الرابعة صباحاً ، ويملأ معظم يومه الطويل بالدراسة . وبهذا يحلّ « رابليه » محل التأملات الكسولة في العصور الوسطى جهداً لا ينقطع ودأباً وعملاً فكرياً شديداً .

ويبدأ تلميذه بدراسة اللغات القديمة اولاً ، ويدرس اليونانية (وبهذا يعيد « رابليه » لهذه اللغة مكانتها، بعد طول ازدراء لها) . ومن هنا نرى ان رابليه ، شأن كل معاصريه ، كان يحمل كثيراً من الحماسة للآداب القديمة ، إلا أنه يزيد عنهم في ولوعه بالعلم وبالعلوم الطبيعية خاصة .

العلوم الفيزيائية والطبيعية :

أهمل العصر الوسيط دراسة الطبيعة الاهمال كله . وكان فن الملاحظة

يجهله كل الجهل أولئك الجدليون المتمحكون الذين لم يكونوا يريدون معرفة عالم الطبيعة الا من خلال نظريات ارسطو او معتقدات الكتب المقدسة ، والذين لم يكونوا يقيمون أي وزن لدراسة العالم المادي الذي هو دار فناء ، تحتقرها النفوس الخالدة . ولا شك ان رابليه كان اول تلك المدرسة من المربين الذين جعلوا للعلوم المكان الاول بين جميع الدراسات الجديرة بالانسان . ومما كتبه لـ (بانتا غروئيل Pantagruel) : « اما فيما يتصل بمعرفة وقائع الطبيعة ، فأريد أن تهب لها نفسك في كثير من الفضول وحب المعرفة ، وألا تدع بحراً ولا نهراً ولا نبعاً دون ان تحيط بما فيه من أسماك ، وألا تجهل شيئاً عن طيور البر والاشجار وشجيرات الغابات وجميع أعشاب الأرض وشتى المعادن المكنونة في جوف الارض والاحجار الكريمة في مشارق الارض ومغاربها ... وعليك ، عن طريق الاكثار من تشريح الانسان ، ان تملك معرفة بذلك العالم الثاني عالم الانسان ... وجملة القول ، ينبغي ان أرى فيك لجّة علم » .

ومن هذا النص نرى ان « رابليه » لم يغادر شيئاً من العلوم المتصلة بالعالم الخارجي وبالانسان . نضيف إلى هذا انه لا يكتفي بأن يعرف تلميذه الطبيعة ، بل يريد ان يحبها ويشعر بها ، فيوصي طلابه أن يقرأوا « فرجيل » وسط المروج والغابات . وهو بهذا يستبق « روسو » كما يستبقه في كثير من الاشياء الاخرى ، ويرى كما يرى ان من المفيد للنفس ان تنعش خيالها وان تروح عنها برؤية مشاهد الطبيعة الجميلة .

ومما يكتبه في هذا : كان « بونو كراتيس » ، رغبة منه في أن يملأ نفس « غارغانتوا » بهذه المقاصد الروحية القوية ، يتخير كل شهر يوماً مشرقاً فاصعاً يمتع فيه تلميذه بصباح المدينة ، ويذهب معه إلى ضاحية حيث يقضي يومه كله لاعباً منشداً راقصاً على مرج جميل ، مخرجاً بعض الطيور من اوكارها قابضاً على بعض الحجل ، متصيداً بعض الضفادع .

دروس الاشياء :

في الخطة الدراسية التي يتخيلها « رابليه » يكون فكر الطالب في يقظة دائمة وعمل دائم ، حتى على المائدة ، حيث يتعلم عن طريق الحديث الذي يدور حول الاطعمة وحول الاشياء التي تلفت أنظار « غارغانتوا » وحول الطبيعة وخواص الماء والخمرة والخبز والملح . وكل ما هو محسوس يغدو موضع أسئلة وشرح . ثم ان « غارغانتوا » كثيراً ما يقوم بنزهات في الحقول ، فيدرس علم النبات ، في قلب الريف ، « ماراً ببعض المروج والاماكن الاخرى المعشبة ، معرجاً على الاشجار والنباتات ، مقارنا ما يراه بما في كتب الاقدمين عنها ، وحاملا منها ملء كفيه إلى منزله » .

ومن هنا نرى ان طريقة « رابليه » في التعليم طريقة حدسية ، تعطى فيها الدروس بحضور الاشياء نفسها ، وما هي طريقة تقريرية تعليمية . ولمثل هذه الغاية نراه يرسل تلميذه إلى متاجر المجوهرين ودور سبك المعادن وقاعات الكيمياء وشتى أنواع الحوانيت حيث يقوم برحلات علمية حقاً شبيهة بالرحلات التي تجري اليوم . ذلك ان « رابليه » يبغي تكوين انسان كامل مدرب على المهن والصناعات ، قادر على ان يمارس مهنة يدوية ، شأنه في ذلك شأن « اميل » روسو . اما في الايام المطيرة التي تحول دون النزهة ، ف « غارغانتوا » يصرف وقته في شق الخشب ونشره وجمع القمح وغير ذلك من الاعمال .

الطرق المشوقة :

أراد « رابليه » ، رداً على عادات العصور الوسطى ، ان يتعلم تلميذه عن شوق ورغبة وان يثقف وهو يلعب وان يدرس الرياضيات نفسها عن طريق اللهو والتسلية . فـ « غارغانتوا » يتعلم الوف المبتكرات المتصلة بعلم العدد عن طريق اللعب بالورق . ومثل هذا يصدق على الهندسة والفلك . أما الفنون المسلية

فلا يهملها ايضاً ، بل يعنى بها العناية كلها . و « غارغانتوا » رجل مخيف يعلم كل شيء ، وينمى من جميع الجوانب . فيمارس لعب السيف والمجن ، والفنون الجميلة من موسيقى وتصوير ونحت . حتى ان في وسعنا ان نقول ان بطل « رابليه » هذا لا يمثل كائناً فردياً ، وانما يمثل كائناً اجتماعياً هو بمثابة تشخيص او تجسيد للمجتمع كله ، مع كل ما فيه من تطلعات متباينة ، وحاجات عديدة . وعلى حين كان العصر الوسيط يترك عن قصد بعض الميول الطبيعية ويهملها ، نرى « رابليه » يهيب بها جميعاً دون اصطفاء بل دون تمييز ، بكل الحماسة التي يمكن ان تصدر عن خيال منطلق .

التربية الدينية :

رابليه فيما يتصل بأمور الدين ، شأنه في غيرها من الامور ، عدو التربية الخارجية الشكلية . فهو يهزأ من « غارغانتوا » الذي كان قبل بعثه العقلي وقبل ان ينفض عن اساتيذه السوفسطائيين ، يذهب إلى كنيسة بعد طعام دسم يطعمه في الصباح ، ليستمع فيها إلى ستة وعشرين او ثلاثين قداساً . ويريد هو ان يحل محل هذه التقوى الظاهرة الخارجية ومحل هذه المغالاة في الطقوس السطحية ، عاطفة من التقى حقيقية ، عن طريق القراءة المباشرة للنصوص المقدسة ، فيوصي بأن يقرأ لـ « غارغانتوا » ، وهو يرتدي ملابسه في الصباح ، بعض صفحات الكتاب المقدس ، بل يريد ان يخلق في نفس تلميذه المحبة الصحيحة الشخصية ، عن طريق دراسة آثار الله وخلقه . فمنذ ان يستيقظ « غارغانتوا » واستاذه « بونو كراتيس » يوجهان نظرهما إلى الكون ويتفكران في خلق السموات والارض ويعجبان بالقبة السماوية . ويفعلان مثل هذا في المساء . وبعد الطعام ، وقبل النوم ، يصلي « غارغانتوا » لله ، يعبده ويؤكد ايمانه به ويكبر له ويشكره على آلائه ويستغفره ذنوبه الماضية والآتية .

ومن هنا نرى ان وحي « رابليه » الديني يصدر عن عاطفة كالعاطفة التي

خلقت الاصلاح البروتستانتي وعن نزعات أخرى أكثر منها جدة شبيهة بتلك النزعات التي تشيع في فلسفة روسو الالهية .

التربية الخلقية :

قد لا يتوقع المرء للوهلة الاولى ، ان يكون كاتبنا المرح استاذاً من اساتيذ الاخلاق ، لما عرف عنه من روح اقرب إلى الهزل ، ولما أثر عنه من مضحكات عديدة . غير ان الواقع غير هذا ، وليس في وسعنا ان ننكر ابداً ما في مثل النص التالي من وحي خلقي صادق وسام :

« لقد قال سليمان الحكيم ان الحكمة لا تدخل ابداً نفساً نزاعة إلى الشر ، وان العلم بلا ضمير خراب للنفس . لذا يجدر بك ان تعبد الله وتحبه وتخافه ، وان تضع فيه كل افكارك وكل أملك . اترك مفاسد العالم ، ولا تدخل الغرور إلى قلبك ، فما هذه الدار دار بقاء ، ولا تبقى الا كلمة الله. أحسن إلى كل اقربائك وأحب لهم ما تحب لنفسك ، وأجل معلميك وجانب صحبة من لا تريد ان تتشبه به .. » .

الفصل الثالث

مُونْتَيني Montaigne (١٥٣٣ - ١٥٩٢)

يشغل « مونتيني » مكاناً وسطاً بين « ايراسم » صاحب النزعة الانسانية المغرقة ، المعنى بالآداب وحدها ، وبين « رابليه » المجدد الجريء الذي ذهب بالفكر إلى أبعد حدوده ، والذي أراد ان يدخل في دماغ تلميذه كل تلك الموسوعة الهائلة من المعارف ، حتى ليكاد بها يتفجر .

فلقد كان « مونتيني » اكثر هدوءاً وذا نزعات اشد اعتدالاً ، وكان في تربيته مقتصداً معتدلاً عدواً لكل مبالغة وافراط . وعلى حين كان « رابليه » يريد ان ينمي جميع ملكات الطفل على حد سواء ، وان يضع جميع الدراسات من أدب وعلم في مستوى واحد ، نرى « مونتيني » يطلب الاصطفاء والاختيار ، فيعنى من بين جميع الملكات بملكة الحكم خاصة ويتوفر على تكوينها ، ويعنى من بين شتى المعارف بتلك التي تجعل الافكار قويمة صادقة الاحساس . وعلى حين نرى « رابليه » يبلغ بالفكر والجسد حد الاعياء ، ويحلم بثقافة مفرطة يتعمق فيها الانسان كل علم ، يكتفي « مونتيني » بأن يتذوق المرء من كل علم طلاوة أعلاه ، وان يمر بالعلوم دون ان يستنفدها ، وان يمر بها مر الكرام « على الطريقة الفرنسية » . فالعقل المنظم المتقن خير في نظره من العقل المليء .

وليس الأمر أمر جمع للمعلومات ولكنه أمر هضمها بيسر . وبكلمة واحدة ، على حين نجد « رابليه » يتعلق بمائدة العلم ، ان صح التعبير ، بنهم شره ، كان « مونتيني » نهماً مرهفاً يريد ان يروي شهوة معتدلة .

تربية « مونتيني » الشخصية :

كثيراً ما تكون آراء المربي متأثرة بالتربية الشخصية التي تلقاها . وهذا ما حدث فعلاً لمونتيني . فمذهبه التربوي هو في آن واحد تقليد للطرق التي سلكها معه والده واحتجاج ضد أخطاء التربية التي تلقاها في كلية « غويين Guyenne » التي دخلها في سن العاشرة .

اما تربيته المنزلية التي تلقاها عن والده فكانت تربية حرة تقدم لنا صورة شيقة عن طفل ينمو وينشأ في حرية . وهذا ما يعبر عنه هو نفسه حين يقول بأن نفسه قد ربيت في لطف وحرية دون قسوة او اكراه . وكان ابوه البارع في شفقته ، يوقظه كل صباح بصوت آلة من الآلات الموسيفية ليجنبه اليقظات المفاجئة التي تضر بالانسان وتجعله غير حسن الاستعداد للعمل . وكان يستخدم معه في كل شيء نظاماً معتدلاً ، رحيماً ومتيناً في آن واحد ، لا هو باللين ولا هو بالفظ القاسي ، اطلق عليه « مونتيني » اسم « اللطف القاسي » .

ومن الخصائص التي امتازت بها هذه التربية التي تلقاها مونتيني عن ابيه تعلمه اللغة اللاتينية واتقانه لها كما يتقن الانسان لغته الام . فلقد احاطه ابوه بخدم ومربين لا يحدثونه الا باللاتينية ، حتى اتقنها هو في سن السادسة ، وفاق بها اكبر العالمين في عصره . الا انه مقابل ذلك لم يكن يعرف شيئاً من اللغة الفرنسية . ولا شك ان اباه قد أساء اليه في هذا ، الا انه افاده مع ذلك اذ جعله يدرك بنتيجة هذه التجربة خطأ الطرق المتبعة في تعلم اللغات الميتة ، ويشعر انها طرق بطيئة جداً وآلية يعنى فيها بتعليم القواعد اكثر مما يعنى بالتدريب على الكلام .

كذلك علمت « مونتيني » دراسته في كلية (غويين Guyenne) التي قضى فيها سبع سنوات ، كيف يحتقر العقوبات الجسدية والنظام القاسي الذي كان سائداً في المدارس الداخلية في زمنه ، وفي هذا يقول :

« اننا بدلاً من أن نحبب الآداب للاطفال ، لا نزودهم في الواقع الا بالذعر والقسوة . فانزعوا القسوة والقوة ، إذ لا شيء في نظري أقتل للطفل وأخطر على الطبيعة السليمة منهما ... ولقد ساءني دوماً مثل هذه التدابير التي تلجأ اليها معظم كلياتنا ... انها لسجن حقيقي لشبيبة أسيرة . انك اذا دخلت عليهم لم تسمع الا صراخ أطفال يعذبهم معلمون قد ملكتهم نشوة الغضب . فيا لها من خطة لايقاظ الشهوة الى الدروس ولتوجيه تلك النفوس الغضة ، السريعة الخوف ، الى تلك الدروس ، بيدين مسلحتين بالدرر ، ويا له من مظهر مسيء للعدالة قتال !... أوليس من الأليق أن نغرس صفوفهم بالأزهار والاوراق ، بدلاً من أن نغرسها بقضب القصب الدامية ...» .

قيمة التربية العامة وتفضيلها على الخاصة :

على أن « مونتيني » ، ان كان قد عالج عابراً في بعض فصول «البحوث essais » بعض مسائل التربية ، فما ذلك من قبيل الذكرى لما تلقاه من تربية وحسب ، بل لانه يرى بعقل الفيلسوف ان « اكبر صعوبة يواجهها العلم البشري وأكبر قيمة له هي في هذه الناحية ، ناحية البحث في غذاء الاطفال وثقافتهم » . وهو يرى أن التربية هي فن تكوين إنسان بالمعنى الكامل ، وما هي فن تكوين إخصائيين في بعض المعارف او العلوم . وهذا ما عبر عنه أوضح تعبير ، في شكل قصة إذ يقول :

« بينما كنت ذاهباً في يوم من الايام الى « أورلئان » ، رأيت في ذلك السهل وراء « كليري Clery » معلمين قادمين من بوردو ، بينهما خمسون خطوة

تقريباً ، ووراءهما من بعيد رأيت قطيعاً من الماشية ومعلماً يحمل هامة ، هو حضرة الكونت « لاروشفوكو » . فخف احد رجالي الى المعلم الأول وسأله عن هذا الزوّل الآتي وراءه ، وكان هذا لا يرى تلك القافلة الطويلة التي تلحق به ، وكل ظنه أنه كان يسأل عن صاحبه . فأجاب في كثير من السخرية : « ليس هذا زولاً ، هذا نحوي وأنا منطقي » . ونحن الذين كنا نود على العكس من هذا أن نكوّن زولاً لا أن نكون نحوياً أو منطقياً تركناهما وشأنهما ، وانصرفنا الى غير هذا الشأن » .

ويلاحظ أن «مونتيني» يستعمل هنا كلمة (زول) ولا يستخدم كلمة (إنسان) الا ان الواقع أنه يعني في أعماقه هدفاً كالذي يعنيه (روسو) وكل اولئك الذين ينادون بتربية عامة للنفس البشرية .

غاية الثقافة

ومن هنا ندرك بيسر أن الاداب والدراسات الاخرى ليست في نظر « مونتيني » غاية الثقافة ، ولكنها واسطة وأداة لها . فهو لا يخضع لتلك السكرة الادبية التي استحوذت في القرن السادس عشر على بعض الباحثين ، فجعلت من معرفة اللغات القديمة المثل الأعلى للثقافة . ولم يكن يعنيه في قليل أو كثير أن يتعلم التلميذ الكتابة باللاتينية . والذي كان يعنيه أن يغدو خيراً مما هو وأنفذ بصيرة وأسلم حكماً وتفكيراً . « ومن الاجدى له ، إذا لم تُفد نفسه من وراء هذه الثقافة تقدماً ، أن يقضي وقته في اللعب بالكرة » .

تربية ملكة الحكم

وقف «مونتيني» طويلاً عند ضرورة تكوين ملكة الحكم ، وعبّر عن هذه الفكرة الرئيسية في أشكال عديدة . ومما يقوله في هذا : « لا عجب في الطراز

المتبع لدينا في التعليم ، أن نرى الطلاب والمعلمين لا يجنون من وراء هذا التعليم مهارة وحذاقة وإن كانوا يكتسبون بعض العلم . والحق أن عناية آبائنا ونفقاتهم لا ترمي إلا الى أن نؤثث هامة العلم . أما الحكم والفضيلة فلا نعثر عنهما بخبر . اناك اذا ناديت أحد المارة أمام الشعب « يا أيها العلامة » وناديت آخر « يا أيها الانسان الطيب » لرأيت أنظار الشعب وإجلاله قد اتجهت الى الاول دون الثاني . وحبذا لو وجد مناد ثالث ينادي « يا ايتها الادمغة السمجة » ! إننا لنبحث لدى كل انسان عن مثل هذه الامور : هل يعرف اليونانية أو اللاتينية ؟ هل يكتب شعراً او نثراً ؟ ولا ندرك ان الاصل ان يصبح المرء خيراً مما هو واكثر سداداً ، بل نخلف هذه الامور وراءنا ظهرياً . ان من الواجب أن نسأل اي الناس أحسن علماً لا ايهم اكثر علماً » . « اننا لا نعنى الا بأن نملأ الذاكرة وندع الفكر والضمير فارغين . مثلنا في هذا مثل تلك الطيور التي تذهب للبحث عن الحب وتلتقطه بمناقيرها دون ان تلمسه لتقدمه لصغارها . وهكذا يلتقط علماؤنا العلم من الكتب ، ولا يحلونه الا رؤوس شفاههم ثم يتقايئونه بعد ذلك ويطلقونه في الهواء » .

انواع الدراسات التي يوصي بها :

ان الروح العملية والنفعية التي كان يتصف بها « مونتيني » هي التي فرضت عليه خطته الدراسية . فلا يعنيه التوغل في اعماق العلوم « اذ الدراسات المنزهة عن الغاية ليست من شأنه . ولئن كان قد أوصى بانماء بعض الملكات النظرية التأملية ، فهو قد وجه العناية الكبرى للملكات العملية ، وهو يخضع كل شيء للأخلاق . فالتاريخ مثلاً ينبغي أن يتعلم في نظره ، لا لمعرفة الحوادث ولكن لتقديرها واستخلاص العبرة منها . وعلينا ألا نعنى بأن نطبع في ذاكرة الطفل تاريخ خراب قرطاجنة ، بقدر ما نعنى بوصف طباع « هانيبال » «وسكيبيون» ، وألا نعنى بمكان موت « ماركيلوس Marcellus » عنايتنا بأن

نبين لم كان غير قمين بواجب الموت هناك » .وفي الفلسفة ايضاً لا يهم «مونتيني» المعرفة العامة للانسان والطبيعة ، وانما يهمه المناحي الخلقية ذات النفع العملي .

وسائل الدراسة :

لا يقيم « مونتيني » وزنا للدراسة في الكتب وحدها ، وهو لا يعتمدها بقدر ما يعتمد التجربة وملاحظة الاشياء والاشخاص وأنواع الالهام الطبيعي للنفس :

« اننا اذا استهدفنا تعلم الحكم الصحيح والكلام الصحيح ، كان كل ما يتراءى أمام عينينا كتاباً كافياً : فخبث تابع ، او حماقة خادم ، أو حديث مائدة ، كلها مواد جديدة ... »

« وخير ما يصلح لهذه الغاية الاتصال بالناس ، وزيارة البلدان الغريبة ... نستقي منها قبل كل شيء طبائع ابنائها وعاداتهم ، ونذكي عن طريقها عقلنا ونشحذه بعقول غيرنا » .

« على الطفل أن يسبر غور كل انسان من بقار وبناء ومار ، وعلينا أننزوده بفضول شريف نحو كل شيء ، فيعرف كل ما هو طريف حوله ، من بناء أو نبع او انسان ، او مكان موقعة قديمة او ممر قيصر او شارلمان ...»

فالاشياء ينبغي اذاً ان تسبق الالفاظ ، ومونتيني في هذا يستبق كومنيوس وروسو وكل المربين المحدثين .

كيف ينبغي ان نقرأ :

نقد « مونتيني » الاكثار من استخدام الكتب نقداً لاذعاً فقال :

« لا اريد ان يحبس هذا الطفل ، ولا اريد ان يفسد عقله بجحيم الشغل الدائم وان يشتغل اربع عشرة او خمس عشرة ساعة في اليوم ، كما يشتغل الحمال . بل

لا أرى من الحسن ، اذا رأيناه قد انكب على قراءة الكتب ، بجدٍ مغالٍ ، نتيجة لطبع محب للعزلة وسوداوي ، أن نغذيه بها : فمثل هذا يجعل الاطفال مقصرين في ميدان الصلة مع المجتمع ، ويصرفهم عن أعمال افضل » . على انه الى جانب حملته هذه على الافراط في القراءة ، قد بين اجمل بيان الطريقة اللائقة في القراءة ، والحف الحافاً خاصاً في ان يهضم المرء ما يقرأ ويجعله ملكه الخاص ، واراد ان يكون عمل القارىء كعمل النحلة ، تنتقل من زهرة الى زهرة ، تمتص رحيقها وتصنع منها عسلاً لا يمت لهذه الازهار بصلة ، فما هو بالسعتر ، ولا بالمارجولين . وبعبارة اخرى ، ينبغي ان تصحب القراءة بالتفكير وبروح النقد ، وان نسيطر على افكار الكاتب بحكمنا الشخصي ، وألا نستعبد لها ابداً .

معايب تربية « مونتيني »

ان اكبر نقيصة نجدها عند (مونتيني) هي اهماله لشؤون القلب . فهو لنزعته الانانية والابيقورية ، لم يمجد الا الفضيلة السهلة الهينة التي يبلغها المرء « بالطرق الظليلة المعشبة المزدانة بالازهار العطرة » . بل انه هو نفسه لم يمارس الواجبات الشاقة التي تتطلب جهداً ، وكان لا يحب الاطفال الا اذا كانوا أهلا لأن يحبوا ، وما داموا صغاراً ينفر منهم ويحقرهم . وفي هذا يقول « لا استطيع أن أتقبل ذلك الهوى الذي يدفع بعضهم الى تقبيل اطفال وليدين ، لا حركة في نفوسهم ، ولا شكلا بيناً لجسدهم به يمكن ان يحبوا ...»

وقد أيد « مونتيني » القول بالعمل ، فذكر « ان اطفاله كلهم يموتون وهم رضع » بل يذهب به الامر الى حد القول بأن رجل العلم والادب ينبغي ان يفضل كتاباته على اولاده « فأبناء الفكر هم اكثر صلة بنا» في رأيه .

نقص آراء « مونتيني » حول ثقافة المرأة

ومن معايب فكر مونتيني ايضاً انه لكثرة اعتداله وحبه للقصد ، يظل في كثير من الاحيان ضيق الافق ، فلا نجد لديه تلك النظرات السامية حول مصير الانسان وحياته ، ولا تلك الآفاق الواسعة . ويتجلى انعدام الافكار الرحبة لديه في آرائه حول المرأة خاصة . فـ« مونتيني » من الذين يرون ان يبقوا المرأة في الجهالة بحجة ان الثقافة تسيء الى مفاتنها الطبيعية . بل هو منعها من دراسة البلاغة لأنها تعني في نظره « ان نكسو جمالها جمالاً غريباً مجلوباً » . ويرى ان على النساء ان يقنعن بالمزايا التي يحققها لهن جنسهن . فبالعلم الفطري الذي يملكنه يستطعن ان يدرن مديري المدارس وأن يقدنهم بالعصا .

على انه في بعض الاحيان يرجع عن رأيه هذا ، ويتيح للمرأة بعض الثقافة . الا ان في رأيه حول هذه الثقافة التي يبيحها احتقاراً للمرأة اكبر من احتقاره لها حين منعها من الثقافة . وفي هذا يقول : « اذا لم يكن بد من ان نخضع لهن وا ردن لفضولهن أن يسهمن في الكتب ، فعليهن بالشعر ، فهو ألهية تلبي حاجتهن ، وهو فن مرح ومرهف ومقنع مبثوث للمتعة والتأمل مثلهن » . ومما يقوله ايضاً « نحن والدين نرى ألا يطلب من النساء علم كثير » . ومن اقواله « ان فرانسوا دوق بروتانيا وابن جان الخامس ، عندما حدث عن امر زواجه بـ «ايزابو Ysabeau من بنات « ايكوسيا » وقيل له بأنها ربيت على الفطرة ، ولم تتلق أي ثقافة اجاب قائلا — بأن هذا يزيد حبه لها ، وأن حسب المرأة علماً ان تعرف التفريق بين شعار زوجها ودثاره » . ومما يقوله ايضاً « انني عندما اراهن متعلقات بالبلاغة والقانون والمنطق وغير تلك من العقاقير التي لا فائدة منها لهن اخشى ان يكون اولئك الرجال الذين أوصوهن بها قد فعلوا ذلك ليكون لهم سبيل للسيطرة عليهن عن هذا الطريق (Essais, L, III; ch., III)

ومن هذا كله ندرك مبلغ احتقاره للمرأة .

ومع ذلك ، ورغم كل الثغرات الكبرى التي نجدها في مبادئه التربوية ، لا نستطيع الا ان نعترف بأنه كان مربياً ذا حس سليم ، وان كثيراً من آرائه جديرة بالاعجاب الدائم. وقد كان بحق المصدر الذي استقى منه (لوك) و(روسو) والجانسينيون كثيراً من افكارهم . نعم ان آراءه لم يقدر لها في زمنه الذيوع والانتشار الا لدى تلميذه (شارون Charon) في كتابه عن (الحكمة) (انظر خاصة الفصل XIV من الكتاب II) ولكنه ان لم يكن له اثره في عصره، فقد غدا على الاقل بعد ثلاثة قرون رائداً ثقة في امور الثقافة الفكرية .

الفصل الرابع

الأصول البروتستانية للتعليم الابتدائي
لوثر وكومينوس

ما هو الاصلاح البروتستاني ؟

بينما نحت النهضة في ايطاليا منحى أدبياً وعنيت بالآداب الوثنية ، نحت هذه النهضة في المانيا منحى دينياً وعنيت بالآداب المسيحية . وعلى حين كانت الاولى تعنى بتكوين الفرد ، كانت الثانية تعنى بالاصلاح الاجتماعي والخلقي والديني .

اتجه نقد المصلحين الدينيين نحو مظهرين من مظاهر الدين ، الاول مجرد ولاهوتي والثاني عملي وخلقي . وابتدأت الحركة بجهود عملية لاصلاح مفاسد الكنيسة ، وكانت الحاجة إلى مثل هذا الاصلاح ملموسة منذ أمد أبعد من هذا من قبل رجال الكنيسة انفسهم . ولعل هذه النزعة إلى الاصلاح الخلقي التي بلغت أوجها في مجمع « ترانت Trent » (١٥٤٥ – ١٥٦٢) لم تكن لتسبب

في ذاتها هذا الانقسام بين رجال الدين ، لولا ان أتت الخلافات اللاهوتية المجردة ، فأذكت هذا الانقسام وجعلته واقعاً .

ويرجع هذا الخلاف الأساسي حول مفهوم الدين إلى طبيعة العقل البشري نفسه ، ونقع عليه في اكثر العصور ، بل نقع عليه في اواخر العصر الوسيط نفسه ، في ذلك النزاع الذي قام بين الواقعيين والاسميين . غير ان عصر النهضة اتى فاظهر هذا الخلاف في شكل جلي وقدم له اسساً ايجابية ، بما يسره من معرفة القدماء وآداب الآباء ، وما انماه من الفكر النقدي . فغدا من العسير اجتناب الاصطدام بين وجهتي النظر .

أما وجهة النظر الاولى فتنظر إلى الدين نظرتها إلى حقيقة كاملة ، اوحتها كلها العناية الالهية . واما وجهة النظر الثانية فترى ان الدين حقيقة إلهية في اصلها ، الا انها تكاملت شيئاً بعد شيء ونمت بنمو الفكر الانساني وتطورت بتطوره . فما هو حقيقة كاملة ، وانما هو حقيقة تتكامل مبادئها عن طريق تطبيقها المتكامل المتطور خلال حياة البشر . وليس لها معنى مطلق بل لها معنى خاص في كل زمان ومكان هو المعنى الذي يهبه لها تطبيق العقل الانساني على الوحي الاصلي . هكذا نرى ان كلتا النظريتين تقبل بالوحي الاصلي أساساً ، الا ان احداهما ترى كمال الحقيقة في سلطة الكنيسة ، والثانية تراها تتكامل عن طريق العقل الفردي . ومن هنا نرى ذلك الالحاف في قيمة العقل ، هذا الالحاف الذي ابتدعه عصر النهضة ، ثم تابعه عهد الاصلاح وطبقه على المعتقدات والطقوس الدينية . كما نرى ان النزعة إلى المشاهدة والمقارنة والنقد ، أعني الاهابة بالمنابع الاصلية للحقيقة ، تلك النزعة التي كانت تميز النهضة الانسانية ، تغدو من مميزات الاصلاح البروتستانتي ايضاً ، الامر الذي نجمت عنه نتائج تربوية هامة .

أثر العهد في مفهوم التربية وروحها :

ان النتيجة المنطقية لهذه النظرات التي أتى بها المصلحون ، لا بد ان تكون :

١) الرفع من قيمة العقل والاهابة به في تفسير الحياة الزمنية وفي تفسير الطبيعة . ٢) حصر سلطة الكتاب المقدس في الشؤون الدينية . ٣) استخدام العقل من قبل الفرد ، حتى في تفسير الكتاب المقدس نفسه . غير ان هذه النتائج وهـــذه النزعات لم تعش طويلاً ، ولم تعمر الا عمر جيل واحد من المصلحين ، تداعت بعدهم وتزعزعت ، بل وتراجعت في حياتهم هم . صحيح أن (لوثر) اشاد في أوائل أيامه بقيمة العقل وكتب فيما كتب : ان ما يناقض العقل يناقض الله دون شك مناقضة اكبر ، اذ كيف لا يناقض الحقيقة الالهية ما يناقض العقل والحقيقة البشرية ؟ » وهو الذي كتب أيضاً : « من المسلم به ان العقل رأس كل شيء ، وانه ، بين الاشياء التي تنتسب الى هذا العالم ، أحسنها وأدناها إلى الألوهية » . ولكن لوثر هذا يتراجع في أخريات أيامه ويقرر أنه كلما دق العقل واحتد ، كان حيواناً ساماً برؤوس سعلاة ، وكان ضد الله وضد ما خلق . نعم لقد اقر قواد حركة الاصلاح ان مذهب الاصلاح يحتوي في باطنه حق حرية الضمير وواجب تفسير الكتاب المقدس وفق ما يقتضي عقل كل فرد . الا أنهم رأوا من الصعب أن يقروا مثل هذا الحق لغيرهم ، واختصوا بـــه أنفسهم . ومن هنا كان تطبيق ملكات النقد وتحكيم العقل في شؤون الادب والدين والاعمال الدنيوية والحياة الاجتماعية وحقائق الطبيعة ، امراً لم يتحقق الا في القرون التالية فيما بعد . ولم تتحقق الحرية في الفكر والاهابة بالعقل في شؤون التربية في ذلك العهد ، سواء من الوجهة النظرية او العملية .

الصورية التي آلت اليها نتائج هذا العهد

لذا نجد . خلافاً لما كنا نرجو ، ان التربية في هذا العهد قد سيطرت عليها روح شكلية صورية نشأت عن سيطرة الفرق الدينية التي انقسمت اليها الحركة البروتستانتية ، كالفرقة اللوثرية ؛ والفرقة الكالفينية والفرقة الزوينكلية مع ما تفرع عنها من فروع . واوضح انقسام في هذه الفرق الانقسام الذي حدث في الفرقة اللوثرية التي احتذت حذو الاقسام السياسية للشعب الجرماني ، فغدت

مجموعة من الفئات المتنازعة ، شغلت بالخصام الداخلي عن أي شيء آخر . الأمر الذي أدى إلى ظهور معتقدات عديدة امتدت إلى صغائر الامور وأدق التفصيلات وحملت إلى المؤمنين بها كل سلطة الكتاب المقدس . وبهذا حدت الحياة الفكرية ضمن هذه الحدود الضيقة ، واستوحت التربية في المدارس غايتها وروحها من هذه النزعة الشكلية العقيمة . حتى ليحق لنا ان نقول ان النصف الثاني من القرن السادس عشر والقرن السابع عشر كله ، قد عرفا حركة اسكلائية جديدة ، بروتستانتية وكاثوليكية . فكانت رجعة إلى ارسطو ، وعد اساساً لكل تلك التعريفات والتمييزات التي لا نهاية لها ، والتي دعت اليها هذه المذاهب يوم تطورت .

لهذه الاسباب كلها نستطيع ان نقرر ان عهد الاصلاح قد اخفق في حماية حرية التعليم ، وفي نشر الثقافة ونمو العلم ، خلال القرنين السادس عشر والسابع عشر ، وان كانت هذه النتائج الفكرية والتربوية موجودة بشكل ضمني وكامنة في الموقف الاساسي للمصلحين .

تنظيم المدارس الشعبية

لوثر وكومنيوس Coménius :

ومع هذا يرجع الفضل كله في تنظيم المدارس الشعبية تنظيما صحيحاً للمصلحين البروتستانت ، وعلى رأسهم (لوثر) في القرن السادس عشر و (كومنيوس) في القرن السابع عشر. وفي وسعنا ان نقرر ان التعليم الابتدائي في بدئه كان شيئاً بروتستانتياً وان عهد الاصلاح كان العهد الذي خلق فيه . ذلك ان الاصلاح البروتستانتي كان يحمل في مبادئه بذور ثورة تربوية كبرى . وهو كما يقول « بريبا Michel Bréat » اذ يجعل الانسان مسئولا عن عقيدته ، وإذ يجعل الكتاب المقدس وحده منبع هذه العقيدة ، كان يكره كل انسان على

ان ينجو بنفسه عن طريق قراءة التوراة وفهمها » .

على ان هذا لا يعني ان جميع زعماء الاصلاح البروتستانتي قد أبدوا حماسة واحدة للتعليم الابتدائي . فـ « كالفن Calvin » (١٥٠٩ — ١٥٦٤) مثلا قد شغلته النزاعات والخصومات الدينية ، فلم يشتغل بانشاء المدارس الا في نهاية حياته ، ولم تكن الكلية التي انشأها في (جنيف) عام ١٥٥٩ كلية حديثة بل كانت مدرسة لتعلم اللاتينية . و (ملانكتون Melanchton) الذي لقب بـ « مربي المانيا » (١٤٩٧ — ١٥٦٠) لم يعن بالمدارس الشعبية العامة ووجه معظم اهتمامه للمدارس العليا ، وكان قبل كل شيء ، استاذاً للآداب قبل ان يكون منظما للتربية العامة . أما « زونكلي » فقد كان اسعد منهما حظاً ، اذ انشأ عدداً من معاهد التعليم في سويسرا ، وعني بالتعليم الابتدائي في رسالته الصغيرة عن « طريقة تعليم الصبيان وتربيتهم تربية مسيحية » (١٥٢٤) ، وفيها يوصي بتعليم التاريخ الطبيعي والحساب وبالتدريب على العاب الفروسية ، لتنشئة حماة الوطن منذ الصغر .

لوثر (١٤٨٣ ـ ١٥٤٦)

كان (لوثر) اكثر المصلحين البروتستانت حماسة لشئون التعليم ، دافع عنها في كثير من الحماسة ولم يكتف بأن دعا في كثير من الالحاف إلى ضرورة انشاء مدارس شعبية ، بل جاوز ذلك إلى تحسين طرق التدريس وإلى نفخ روح جديدة في التربية ، هي روح المبادىء البروتستانتية .

نداؤه الى اساتذة المانيا واعضاء مجلس الشيوخ فيها :

منذ عام (١٥٢٤) اعلن لوثر ، في كتاب خاص وجهه إلى السلطات العامة في المانيا ، سخطه على اهمال شئون الثقافة . ومما يقول فيه « ان كل مدينة تنفق

في كل سنة أموالا طائلة لشق الطرق وبنائها ، وتحصين الحصون وشراء الاسلحة وتجهيز الجنود ، فلم لا تصرف مثل هذه الاموال أجراً لمعلم أو معلمين ؟ فازدهار المدينة لا يتبع ثرواتها الطبيعية فحسب ، ولا يتبع مناعة أسوارها واناقة بيوتها او غزارة الأسلحة في معسكراتها ، بل خلاص المدينة وقوتها في قوة التربية التي تقدم لها مواطنين مثقفين عاقلين شرفاء » .

الفائدة المزدوجة للثقافة :

ومما يسترعي الانتباه في أفكار لوثر أنه ، في اهابته بالثقافة ، لا يعالج الأمر من الوجهة الدينية فحسب ، بل نراه ، بعد أن قرر أن المدارس هي مؤسسات ملحقة بالكنيسة ينظر إلى الأمر من وجهة انسانية عامة ، فيقول « لو لم تكن ثمة روح ولا جنة ولا نار ، لكان من الضروري مع ذلك أن تكون ثمة مدارس لأمور الدنيا ، كما تدلنا على ذلك حياة اليونان والرومان . فالعالم في حاجةإلى رجال مثقفين ونساء مثقفات ، كي يحسن الرجال حكم بلادهم ، وكي تحسن النساء تربية أولادهن والعناية بخدمتهن وشئون منزلهن » .

ضرورة التعليم العام :

وهنا قد يرد اعتراض وهو ان التربية المنزلية كافية لتربية الاطفال وان لا حاجة للمدرسة . ويجيب لوثر على هذا الاعتراض مبيناً ان التربية المنزلية لا تنشيء الا اطفالاً جهلاء بلهاء ، غير قادرين على الكلام ، عاجزين عن كل رأي سديد ، لا يملكون أية خبرة بشئون الحياة . أما اذا نشأوا في المدارس تحت رعاية معلمين ومعلمات يعلمونهم اللغات والفنون والتاريخ ، كان في وسعهم في قليل من الزمن ان يعكسوا في نفوسهم ، كما تعكس المرآة ، كل تجارب

الانسانية منذ وجدت الخليقة ، وان يفيدوا من هذه التجارب الحكمة التي يحتاج اليها المرء في سلوكه وفي توجيه سلوك غيره .

نقده مدارس عصره :

ولكن اذا كانت التربية المنزلية لا تكفي ، وكان لا بد من المدارس العامة ، أفلا يصح الاكتفاء بالمدارس القائمة ، وفيم الدعوة إلى اقامة مدارس جديدة ؟ يجيب (لوثر) على هذا التساؤل مبيناً أن هذه المدارس القائمة قلما يكترث الآباء لها ، وقلما يرسلون أبناءهم اليها ، وانها لا تقدم أية فائدة إلى اولئك الذين يختلفون اليها . وفي هذا يقول : « انك لتجد اناساً يعبدون الله عن طريق رياضات غريبة كل الغرابة ، فتراهم يصومون ويلبسون ألبسة خشنة ، الا انهم يعمون عن الخدمة الحقيقية له ، عن طريق خدمة المنزل وتربية الاطفال ... واخالني صادقاً اذا قلت لذلك ان من الخير أن تعنى باطفالك وترعى تربيتهم ، من أن تبحث عن الاحسان وتزور الكنائس الغريبة وتتوجه بالدعوات ... ان جميع الشعوب ، ولا سيما اليهود ، تجبر أطفالها على الذهاب إلى المدرسة اكثر مما يفعله المسيحيون . ولهذا كانت حال الشعب المسيحي سيئة . ذلك ان كل قوته ثاوية في الأجيال الفتية ، فاذا ما أهملت هذه الأجيال ، كان شأن الكنائس المسيحية ، شأن بستان أهمل في الربيع ... في كل يوم يولد أطفال ويترعرعون ، ولكنهم لا يجدون لسوء الحظ من يعنى بهم ، ولا يجد الشعب المسكين من يفكر في تنظيم حياته ، بل يترك وشأنه . أو ليس من المفجع ان نرى فتى لايدرس خلال عشرين عاماً أو يزيد الا قليلاً من اللاتينية السيئة التي تكفي لتجعل منه راهباً وليذهب إلى القداس ؟ .. وهل تعلّم الناس حتّى الآن في المدارس العليا وفي الأديرة الا ان يكونوا حميراً وبلهاء ؟ » .

تنظيم المدارس الجديدة :

هكذا خلص لوثر إلى ضرورة تنظيم مدارس جديدة ، وجعل نفقاتهـــا

موكولة إلى السلطات العامة . وبيّن للآباء ان ارسال اولادهم اليها واجب خلقي . وعني بعد ذلك باعداد المعلمين ، فقال : « لما كان نقص المعلمين هو العلة الكبرى ، كان من الواجب ألا ننتظر ان يأتوا من تلقاء انفسهم ، بل وجب علينا ان نعنى بتربيتهم » . ويرى لوثر ، تحقيقاً لهذه الغاية ، ان يترك خير الطلاب والطالبات مدة أطول في المدارس وان يهيأ لهم اساتيذ خاصون وان تفتح لهم المكاتب . ولا يفرق في هذا بين الفتيات والفتيان ، بل يريد أن يهيء معلمين ومعلمات على حد سواء . غير انه رغبة منه في ألا يشق على الآباء ، ولئلا يصرف الاطفال عن أشغالهم العملية ، لا يفرض على هؤلاء الاطفال أن يقضوا كل وقتهم في العمل المدرسي . وفي هذا يقول « تقولون هل يمكن المرء ان يستغني عن ابنائه وان يربيهم كما يربى السادة ؟ اوليس من الضروري ان يرعوا بيوتهم ؟ . وجوابي على هذا انني لا أحبذ أبداً تلك المدارس التي كان الطفل يقضي فيها عشرين او ثلاثين سنة يدرس (دونا Donat) او الاسكندر دون ان يتعلم شيئاً . فلقد مضى ذلك العهد وقام عالم آخر . ورأيي ان يرسل الفتيان إلى المدرسة ساعة او ساعتين في اليوم ، وان يعلّموا مهنة في البيت ، فيما تبقى من الوقت . فمن المرغوب فيه ان تسير هاتان الغايتان جنباً إلى جنب . ويساعد على تحقيق هذه الغاية أن الاطفال يقضون ضعف هذا الوقت اللازم في اللعب بالكرات وفي الركض والتشرد في الطرقات . والفتيات ايضاً يمكنهن ان يفردن مثل هذا الوقت للمدرسة دون ان يهملن اعمال بيتهن . اذ ينفقن اكثر من هذا الوقت في النوم الكثير والرقص الكثير .

منهاج الدراسة :

يضع لوثر في المقام الاول دراسة الدين ، اذ يرى « من المعقول ان يعلم الانجيل كل مسيحي في سن التاسعة أو العاشرة » . وتأتي بعد ذلك اللغات . وهنا نرى لوثر ما يزال متأثراً بتفكير ابناء عصره ، فلا يقدم اللغة الام « بل يعنى

باللغات القديمة كاللاتينية واليونانية والعبرية دون أن يدرك ان اللغة الشعبية ينبغي ان تكون اساس التعليم العام . على ان لوثر يقدم مع ذلك نصائح ثمينة لدراسة اللغات . مبيناً ان علينا ان نتعلم هذه اللغات بالممارسة والعيان ، لا عن طريق قواعدها النحوية المجردة . ويوصي لوثر ايضاً بدراسة الرياضيات ودراسة الطبيعة . الا انه لا يقدر دراسة التاريخ والمؤرخين الذين يقول عنهم انهم اكبر الناس فائدة واصلحهم للتاريخ لولا انهم يطمسون الحقائق ويغيرون خلق الله » .

اما الفنون السبعة الحرة التي كانت سائدة في العصر الوسيط ، فلا يأبه لها لوثر ويرى بحق ان الجدل لا يستطيع ان يغني عن المعرفة الواقعية الحقة ، وانه ليس إلا « آلة نفسر عن طريقها ما نعرف » . ولا ينسى لوثر التمارين الجسدية في منهجه التربوي كما يعقد كثيراً من الآمال على الغناء . ويرى ان على معلم المدرسة ان يعرف الغناء ، وإلا لم يكن جديراً بأن ينظر اليه . كما يقرر ان الموسيقى هي اشبه بنظام يجعل الناس اكثر رأفة ورحمة .

تقدم طرق التدريس :

ولم يقتصر لوثر على توسيع نطاق الدراسات ، بل اصلح روح الطرق المتبعة وأراد أن تشيع في المدرسة روح الحرية والمرح . ومما يقوله :

ان سليمان كان بحق معلماً ملكاً . فهو لا يحرم على الشبيبة ، كما يفعل الرهبان، ان يرتادوا الحياة وأن يكونوا مرحين . ذلك ان الشباب العازف عن الحياة كما يقول القديس (أنسيلم Anselme) أشبه بشجرة فتية نريد أن نربيها في وعاء . لقد حبس الرهبان الشباب كما تحبس الطيور في الاقفاص . بينما الخطر كل الخطر ان يعزل الشباب ، بل الواجب ، على العكس من هذا ، ان يتاح لهم أن يسمعوا وأن يروا وان يتعلموا كل شيء في حدود النظام وقواعد الشرف . ولعل المرح واللهو ضروريان للاطفال ضرورة الطعام والشراب .

لقد كانت الدروس حتى اليوم سجوناً حقيقية وجحيما ؛ وكان المعلم طاغية ... ان الطفل الذي اخجله سوء المعاملة . يغدو ضعيف العزم قلقاً في كل ما يفعل . وإن من ارتجف خشية أبويه ، سيرتجف طوال حياته أمام صوت ورقة الشجر تذروها الريح » .

ولعلنا ندرك بعد هذا ما كان يتصف به لوثر من فكر حر ، وما كان له من شأن في التربية . فلقد رفع من شأن العلم ومن شأن المعلمين ومجّدهم وأشاد بهم . ومما يقوله : « لولا المعلمون ما رأينا بين ظهرانينا واعظاً ولا فقيهاً ولا كاتباً ولا طبيباً ولا حكيما ، فهؤلاء جميعاً غرس المعلم وثمرة أعماله وجهوده . ان المعلم النشيط الذي يخلص في العمل ويراقب الله في واجبه ، ويبذل قوته ويرضي ضميره في مهنته، تعزّ مكافأته ، وكل ما يغدق عليه ، وان كثر ، ضئيل في جانب اياديه علينا ومعروفه فينا . ولقد أحس افلاطون ، وهو وثني ، الفضل الذي يسدى إلى الأمم على ايدي معلميها ، فأعلى مكانتهم ، وربأ بجهدهم أن يفي به شكر او يكفي في المجازاة عليه مال . ولكنا — والاسف ملء قلبي — نغض منهم ونعرض عنهم وننظر اليهم ،في المجالس شزراً ، ثم ندّعي بعد ذلك اننا من امة لها مدنية ودين . لو اني اكرهت على مغادرة الوعظ والارشاد وطلب إليّ ان التمس عملا آخر لم اجد عملاً احب إلى نفسي من تهذيب الاحداث ، فاني اراه انفع شيء بعد الوعظ . على ان الشك كثيراً ما يغلبني على قلبي فلا ادري أي المهنتين أشرف وانبل ... » (١) .

ومع هذا ينبغي الا يخيّل الينا ان لوثر قد أثر في العادات التربوية السائدة تأثيراً مباشراً ، وان آراءه قد آتت ثمراتها في حينها . نعم ، ان بعض المدارس قد انشئت (وكانت تدعى باسم مدارس الكتابة) . غير ان الحوادث السياسية ولا سيما حرب الثلاثين ، وقفت الحركة التي بدأها « لوثر » ، ولم تعد المانيا اليها إلا بعد فترة ليست بقصيرة .

---

(١) تاريخ التربية لمصطفى أمين ، ص ٢٢٤ .

راتيش Ratich (١٥٧١ – ١٦٣٩)

وكان من اشهر من ورث نزعة لوثر في التربية وسار فيها ، في النصف الاول من القرن السابع عشر ، مرب الماني هو (راتيش) ، وآخر سلافي هو (كومنيوس) .

اما (راتيش) فقد قضى حياته في نشر فن تعليمي جديد ، كان ينسب اليه الخوارق والاتيان بالمعجزات . ولم تخل حماسته له من كثير من الدجل والشغب . فكان يزعم ان في وسع المرء ، اذا اتبع طريقته الجديدة في تعلم اللغات ، ان يتعلم في ستة اشهر اللغة العبرانية واليونانية واللاتينية . على اننا نجد بين شطحاته وآرائه العجيبة ووعوده المتطاولة الكريمة ، بعض الافكار العملية الجديدة . ومن اجل آرائه تقديم اللغة الام ، اللغة الالمانية ، على اللغات القديمة .

ولقد اجمل مرب انكليزي هو (كويك Hebert Quick) في كتابه : « ابحاث عن مصلحي التربية » (١٨٧٤) المبادىء الاساسية للتربية عند (راتيش) في الامور التالية :

(١) ان كل شيء ينبغي ان يعلم في حينه ، وفي مكانه وترتيبه Suo loco et ordine ووفق الطريق الطبيعية وهي الانتقال من البسيط إلى الصعب .

(٢) ينبغي ألا يتعلم المرء اكثر من شيء واحد في وقت واحد (اذ لا يصح ان يطهى في وقت واحد لحماً وسمكاً ولبناً وبقولا) .

(٣) ينبغي ان نكرر الشيء الواحد مرات عديدة .

(٤) وبفضل هذه الاعادة الكثيرة ، لا يحتاج الطالب إلى استظهار الأشياء عن ظهر قلب .

(٥) ينبغي ان يعلم الشيء نفسه قبل تفصيلاته ، وان نبدأ بالعام ثم ننتقل إلى الخاص de generalibus ad specialia

(٦) ينبغي أن تؤلف جميع الكتب المدرسية وفق خطة واحدة .

(٧) علينا أن نلجأ في كل شيء إلى الاستقراء والتجربة per experimentum ommia) . ويعني راتيش بهذا المبدأ ان علينا ان نودّع مبدأ السلطة وألا نخضع في أبحاثنا لغير سلطة العقل .

(٨) واخيراً ينبغي ان يتم التعلم دون قسر وإكراه . « فالقسر والضرب بالعصا مخالفان للطبيعة ، ومن شأنهما ان ينفرا الشبيبة من الدراسة ، وان ذهن الانسان ليتعلم بشوق كل ما ينبغي أن يعلم » .

على ان راتيش لم يعرف كيف يستخلص من هذه المبادىء التي لا تخلو من مآخذ مع ذلك جميع النتائج الموفقة التي تحتويها وترك أمر هذه المهمة لـ « كومنيوس » الذي نقل إلى حيز العمل والتطبيق مبادىء الروح التربوية الجديدة .

كومنيوس Coménius (١٥٩٢ ـ ١٦٧١)

ظل « كومنيوس » مغموراً فترة طويلة من الزمن . ثم ما لبث المربون المحدثون ان عرفوا فضله واطلق عليه بعضهم [1] لقب « المبشر الأول بالتربية الحديثة » كما أطلق على (بستالوتزي pestalozzi) لقب المبشر الثاني .

والحق ان « كومنيوس » جدير بمثل هذا الاعجاب ، اذ كان قوياً في فكره وطبعه واستطاع رغم العقبات الكثيرة التي اعترضت سبيله ان يقضي حياته في امور التعليم الشعبي . وقد وهب نفسه للاطفال ولشئون الطفولة ، في كثير من الاندفاع والحماسة ، وكتب ما ينوف على عشرين مؤلفاً ، ومارس التعليم في اكثر من عشرين بلداً . يضاف إلى هذا كله أنه كان أول من ملك

---

(١) Michelet, nos Fils

فكرةً واضحة عما ينبغي ان تكون عليه الدراسات الابتدائية ، فاستطاع قبل ثلاثة قرون تقريباً ان يحدد في دقة ما بعدها دقة تُرجى أقسام الثقافة ومراحلها ، كما حدد بمثل هذه الدقة بعض القوانين الاساسية لفن التعليم . ثم طبق على التربية مبادىء المنطق الحديث فكان كما قال « ميشليه » (غاليليو التربية) او قـل (بيكون التربية) .

استيحاؤه مبادىء بيكون

ان مصير التربية مرتبط ارتباطاً وثيقاً بمصير العلم عامة . وكل تقدم علمي له ما يقابله في ميدان التربية وكل مجدد يظهر في مجال العلم ، ويغير من قوانين البحث عن الحقيقة ، لا بد ان يعقبه ظهور مجددين آخرين يغيرون بدورهم من قواعد الثقافة . حتى ليصح ان نقول ان كل منطق جديد تقابله بالضرورة تربية جديدة .

وكلنا يعلم ان (بيكون) قد شق في أوائل القرن السابع عشر طرقاً جديدة للفكر العلمي ، فأحلّ محل العمل الفكري المجرد والمقارنة الصورية العقيمة بين القضايا والتصورات ، الدراسة التجريبية المحسوسة للواقع ، والملاحظة الحية الخصبة . ولقد كتب كتابه « الآلة الجديدة Novum organum » معارضاً به كتاب أرسطو « الآلة Organum » ومبيناً عقم القياس الذي هو عصب المنطق الصوري ، داعياً إلى دراسة الطبيعة وتأويل الوقائع تأويلا متئداً صبوراً . ولم يعد الأمر في نظره أمر التحليل الطيّع لبعض المبادىء المسلم بها حقاً او باطلا وكسب الخبرة في استعمال القياس الذي هو أشبه برحى تطحن قروناً . بـل الواجب على عكس هذا ان نفتح عينينا أمام مرأى الكون ، وان ندخل إلى خفاياه ونصل إلى قوانينه عن طريق الحدس والمشاهدة والتجربة والاستقراء ، وان نرقى من معرفة الاشياء البسيطة إلى اكتشاف الحقائق العامة وان نطلب إلى الطبيعة أخيراً ان تبوح بكل ما يعجز الفكر البشري ان يكتشفه عن طريق

التأملات المنعزلة .

ونحن اذا تأملنا هذه الثورة العلمية عن قرب ، وجدنا انها تحتوي ايضاً بذور ثورة تربوية . ولم يكن على المربين الا ان يطبقوا القواعد التي سنهـا « بيكون » للتنقيب عن الحقيقة ، على شئون الذكاء ونموه وعلى امور التعليم . وبهذا تغدو قوانين الاستقراء العلمي قوانين تربية النفس ، فيعزف في شئون التربية ايضاً عن المبادىء المجردة التي تفرض عن طريق مبدأ السلطة ، وتستبدل بها وقائع تدرك بالحدس الحسي وحوادث تلتقط بالمشاهدة وتحقق بالتجربة ، ويتبع المربون في تعليمهم خطوات الطبيعة نفسها ، فينتقلون من الافكار البسيطة الأولية إلى الحقائق الصعبة المعقدة ، ويحلون معرفة الاشياء محل تحليل الالفاظ والتصورات . وبتعبير آخر ، لم يكن على المربين إلا ان يجعلوا الاطفال يتبعون لفهم الحقائق العلمية المعروفة التي يتكون منها التعليم الابتدائي ، عين الطريقة التي يوصي « بيكون » باتباعها للكشف عن حقائق غير معروفة .

ومثل هذه المهمة او مثل هذه الترجمة لمبادىء المنطق البيكوني للغة التربية هو العمل الذي حاوله كومنيوس ، ولذا لقب بحق « ابا المنهج الحدسي » . فلقد اغتذى بقراءة كتب بيكون واستوحى كثيراً من افكاره ، حتى لنجد الشبه بينهما لا يقتصر على الافكار ، بل يتجاوزها إلى الأسلوب وإلى اللغة المجازية الغنية بالصور ، التي يستخدمها (كومنيوس) كما يستخدمها (بيكون) بل ان عنوان احد كتب كومنيوس « التعليم الاكبر Didactica magna » ليذكر بعنوان كتاب (بيكون) الشهير « Instauratio Magna »

حياة كومنيوس

ولا بد لنا اذا رغبنا في معرفة « كومنيوس » حق المعرفة وتقدير المكانة التي شغلها في القرن السابع عشر ، ان نبدأ بقصة حياته وما قاسى من آلام ، وما قام به

من رحلات في انكلترا ، حيث استدعاه البرلمان الانكليزي للافادة من نور علومه ، وفي السويد حيث طلب اليه حامل اختام الملك ان يكتب مؤلفات في التربية . ولا بد كذلك ان نذكر خاصة عمله الصبور العنيد ، وشجاعته في منفاه، وانواع الاضطهاد الطويلة التي عاناها حين كان عضواً لفرقة الخوارج للاخوان المورافيين ، وتأسيسه المدارس في (فولنيك Fulnick) وفي بوهيميا وفي « ليسا Lissa » وفي « باتاك Patak » في بولونيا . على ان المقام لا يتسع لتتبع جميع الحوادث والعقد التي مرت بها حياته المعذبة التي تذكرنا ، بما فيها من محن ومن احتمال لهذه المحن ، حياة « بستالوتزي » .

اشهر مؤلفاته

كتب « كومنيوس » باللاتينية والالمانية والتشيكية عدداً كبيراً من المؤلفات ، نذكر هنا اهمها من الوجهة التربوية ، اذ ان اكثرها مليء بالشطحات الفلسفية والاحلام الصوفية ، تسيطر عليها حماسته في البحث عما سماه بالحكمة الكلية Pansophie . لذا نقصر حديثنا على كتب ثلاثة تحتوي المبادىء العامة لتربية « كومنيوس » والتطبيقات التي حقق بها طريقته .

(١) التعليم الكبير Didactica Magna

وقد كتبه باللغة التشيكية حوالي عام ١٦٣٠ ، ثم اعاد كتابته باللاتينية حوالي عام ١٦٤٠ . وفيه يعرض «كومنيوس» مبادئه ونظرياته العامة حول التربية كما يتعرض ايضاً لنظرياته الخاصة حول التنظيم العملي للمدارس . وهو من الكتب القيمة الجديرة بأن تقرن بكتاب « الافكار » للوك أو كتاب « اميل لروسو» (١) .

---

(١) ترجم هذا الكتاب حديثا إلى الفرنسية تحت العنوان التالي :
La grande dictactique (P.U.F. 1952).

والحق إن كتاب « التعليم الكبير » أول محاولة هامة لوضع نظرية تربوية متكاملة ، تنطلق من مبدأ أساسي عزيز على «كومنيوس» نعني إيمانه بقابلية الجنس البشري للتطور وبلوغ الكمال ، وبدور التربية في هذا المجال وشأنها الكبير في بناء الفرد والجماعة .

ولما كانت مرحلة الطفولة والشباب هي المرحلة التي تحقق فيها التربيةأكبر حظ من النجاح، أكّد كومنيوس على ضرورة توافر المدارس التي تعنى بهذه المرحلة ، فرأى لزاماً أن تكون هنالك مدارس حضانة في كل أنحاء البلد ، وأن تكون هنالك مدارس أولية في كل ناحية أو قرية ، وأن تكون ثمة مدارس ثانوية في كل مدينة كبرى وأن توجد كلية (أو جامعة) في كل دولة بل في كل منطقة من مناطق الدولة .

ورغم أن هذه المدارس مختلفة ، فهو يرى أن التعليم فيها كلها ينبغي أن يشتمل في النهاية على الأمور التي من شأنها أن تجعل الإنسان إنساناً والعالم عالماً ، تبعاً لعمر المتعلم ولحظه السابق من الدراسة . وعلى الطفل – إن استطاع الى ذلك سبيلاً – أن يجتاز هذه المراحل الأربع من النظام المدرسي واحدة تلو الأخرى . ومع ذلك لا بد أن تصاغ الدروس في المرحلة الأولية (الابتدائية) بحيث يكون الطفل – إن غادرها يوماً الى الحياة – مزوداً بتربية عامة تعفيه من المضي في الدراسة الى أبعد من ذلك .

وعلى الطفل ، منذ السنوات الأولى من حياته ، أن يكتسب بعض المعاني الأولية المشتركة بين جميع العلوم التي سوف يدرسها من بعد . ويعني هذا أن نجلب انتباهه إلى الأشياء التي تحيط به وأن ندرب فكرة الناشىء على أن يشتغل انطلاقاً من الإدراكات الحسية التي تغمره . وهذا هو دور مدارس الحضانة التي تمتد حتى سن السادسة ، كما سنرى .

أما المدرسة الأولية (الابتدائية) فعليها أن تعدّ الطفل ، بين السادسة والثانية عشرة من العمر ، إما للحياة العملية أو لمتابعة دراسات أعلى . ولا يرتاد هذه

المدرسة ، في رأي كومنيوس ، أبناء الفلاحين والعمال وحدهم ، بل أبناء الطبقة البورجوازية والنبلاء أيضاً .

وفي هذه المدرسة الابتدائية يرى كومنيوس — في كتابه الذي نتحدث عنه — أن علينا أن نقدم للأطفال جميعاً ثقافة عامة تكوّن ملكاتهم ، وتنمي الفضائل الخلقية عندهم ولا سيما فضائل التواضع والتعاون والأخوة والتضامن . على أنه يرى — وهذا هام من منظور التربية الحديثة اليوم — أن تحديد مواهب كل طالب منذ وقت مبكر وتوجيهه في هذه المرحلة نحو الدراسات الأدبية أو الدراسات العلمية أو الأعمال اليدوية ، أمرٌ لا يخلو من تسرّع ، لأن « قوى الذكاء » و« منازع النفس » لا تظهر ولا تتميز بوضوح قبل سن الثالثة عشرة أو الرابعة عشرة من العمر (١) .

وفضلاً عن ذلك ، يوجه كومنيوس في كتابه هذا ، لوماً عنيفاً لم يعرف قبله ، إلى أولئك الذين يريدون أن يبعدوا المرأة عن الدراسات الأدبيةوالعلمية . ويرى أن لدى النساء من حدة الذكاء ما يجعلهن أهلاً لفهم العلوم كالرجال سواء بسواء ، بل أفضل من الرجال . فمن الواجب إذن أن نقدم لهن من الثقافة كل ما يحقق سعادتهن وسعادة الأسرة والوطن .

ويحدثنا « كومنيوس » في كتابه هذا حديثاً مفصّلاً عن طرائق التربية ومناهجها في مرحلة الدراسة الأولية هذه ، وسنرى ذلك فيما بعد . ثم ينتقل الى الحديث عن المدرسة الثانوية (الجمناز) التي تقع بين الثانية عشرة والثامنة عشرة من العمر ، والتي تنقسم الى فروع ستة : فرع النحو وفرع الفيزياء وفرع الرياضيات وفرع الأخلاق وفرع التعليم وفرع البلاغة . وبين هذه الفروع الستة قاسم مشترك يشمل شتى العلوم . وساعات التعليم اليومية في هذه المرحلة ساعات أربع : الساعتان الصباحيتان منها تخصصان للعلم أو الفن الذي هو المادة

(١) نجد في هذا بذور الآراء الحديثة حول التوجيه المدرسي وضرورة جعل المرحلة الأولى من التعليم الثانوي مرحلة كشف عن القابليات .

الأساسية في الفرع . وساعتا ما بعد الظهيرة تخصص أولاهما للتاريخ والثانية للمواد الأخرى ، ولا سيما التمرينات المتصلة بالانشاء والنطق والأعمال اليدوية .

ورغم أن « كومنيوس » لا يبلغ في تفصيل منهجه التعليمي مرحلة التعليم العالي الذي يعطى في « الأكاديمية » بين الثامنة عشرة والخامسة والعشرين من العمر ، فإنه يفرد له مع ذلك في كتاب التعليم الكبير فصلاً قصيراً لا يعدو أن يعبّر فيه عن أمانيه وآماله التي يعقدها على هذا التعليم . ويرى ألا يقبل في هذا التعليم إلا الطلاب الذين يملكون فكراً مرناً واستعدادات خاصة ، فضلاً عن اتصافهم بالجد والمثابرة والخلق المتين . ومما يقوله : إن الأكاديميات ينبغي ألا تفتح أبوابها لطلاب يهدرون وقتهم ومالهم في الفراغ والجِدَة والمتعة ويضربون بذلك لسواهم أسوأ الأمثال » . وهكذا يخضع الطلاب ، قبل مغادرة المرحلة الثانوية ، لامتحان هدفه الكشف عن أولئك القادرين منهم على متابعة التعلم العالي . أما الآخرون فمن مصلحتهم ومصلحة المجتمع أن يختاروا مهنة ملائمة لقابلياتهم وميولهم . أما أولئك الذين قبلوا في الدراسة العالية ، فعليهم أن ينذروا أنفسهم للعلم الخاص الذي اختاروه وأن يهبوا له كامل طاقتهم وجهدهم . ومن هنا كان من واجب الدولة أن تقدم للطلاب الموهوبين والفقراء العون المادي اللازم (التعليم الكبير ، الفصل الحادي والعشرين). ويقترح كومنيوس أن يتبع التعليم العالي – شأن التعليم الابتدائي والثانوي – تدرجاً منظماً في المواد المدرسية . فالدراسات الفلسفية مثلاً تشتمل على مقدمة للفلسفة ثم عرض عام للمذاهب ثم دراسة للفلاسفة ، وأخيراً على طائفة من الأبحاث الحرة . وتتوج الدراسة العليا امتحانات عامة . ويقوم الطالب خلال سنوات الدراسة العليا الست (وليس قبلها بحال) برحلات علمية إلى البلاد الأجنبية يغني بفضلها معرفته للعالم .

تلك هي الخطوط الرئيسية لخطة التنظيم المدرسي كما اقترحها كومنيوس في

كتابه الهام هذا « التعليم الكبير » . والمذهب التربوي الذي يسودها ، يستند في أعماقه إلى المبادىء الفلسفية التي نقع عليها في مذهب « الحكمة الشاملة » الذي قال به ، والذي سبقت الإشارة إليه . وهو مذهب قوامه أن نقدم للناس خلاصة المعارف الانسانية الشاملة بعد أن نردها إلى مبادئها الأساسية . وقد رأى « كومنيوس » أننا حين نكشف هذه المعارف في صيغة محددة ودقيقة وبسيطة ، نيسّرها لعامة الناس ونساعد على ذيوعها وانتشارها .

(٢) باب اللغات المفتوح Janua linguarum reserata (١٦٣١)

وفيه يضع المؤلف ، فيما يرى ، منهجاً جديداً لتعلم اللغات . وقد تأثر فيه بعض الآراء الدينية ، لذا نراه يود أن يخلص المدارس من دراسة الكتاب اللاتينيين ، ليصلح الدراسات إصلاحاً يقربها من روح المسيحية الحقة ، ولأن قراءة هؤلاء الكتاب شاقة وصعبة ، وما القاء الطفل في غمرتهم الا « كالقاء زورق صغير في بحر واسع » . وليعوض عن قراءة هؤلاء الكتاب فكر في تأليف مجموعة من الجمل ، موزعة على مائة فصل ، يبلغ عددها الف جملة ، وهي جمل تبتدىء بسيطة جداً وقصيرة جداً ، ثم تأخذ بالكبر والتعقد ، وتتألف في مجموعها من ألفي كلمة مختارة من الكلمات الذائعة الاستعمال . ثم ان هذه الفصول المائة التي يتألف منها الكتاب ، تعرف الطفل شيئاً بعد شيء ، ووفق خطة منظمة ، بكل ما في الكون من أشياء ، كالعناصر والمعادن والكواكب والحيوانات وأعضاء الجسم والفنون والحرف .. حتى ليمكننا أن نعد هذا الكتاب بمثابة معجم فني للافكار والألفاظ من شأنه أن يوجه انتباه الطفل الى كل ما تنبغي معرفته من امور الكون . وقد قسم المؤلف كل صفحة من صفحاته الى نهرين ، الأيمن منهما للمفردات والجمل اللاتينية ، والأيسر لترجمة هذه الى اللغة الوطنية .

وفي وسعنا ان نلحق بهذا الكتاب كتابا آخر هو الدهليز (او المدخل) ، اذ

شعر الناس بصعوبة كتاب الباب المفتوح ورأوا انه فوق مدارك المبتدئين ، فأراد (كومنيوس) ان يقربه الى افهامهم ، فألف هذا الكتاب الآخر ، ليكون تمهيداً لذلك وتبسيطاً ، وبالغ في تسهيله ، ولم يضع فيه سوى بضع مئات من الكلمات الشائعة .

(٣) عالم المحسوسات المصورة

وهو اكثر كتب المؤلف ذيوعاً وانتشاراً ، لما يتصف به من سهولة وقرب الى اذهان الشعب (١٦٥٨) . وهو في حقيقته كالكتاب السابق سوى انه مزدان بصور تعين الطفل على تصور الاشياء التي يحدث عنها وتذكر له ألفاظها . وفي وسعنا أن نعده أول تطبيق عملي للمنهج الحدسي في التربية . لذا أصاب ذيوعاً وانتشاراً ، ولقي نجاحاً كبيراً ، واتخذ انموذجاً لما ظهر بعده من الكتب المصورة التي بدأت تجتاح المدارس منذ اكثر من ثلاثة قرون .

مراتب التعليم الاربع

كان « كومنيوس » أول من نظم المدارس تنظيماً دقيقاً واضحاً ، في وسعنا ان نعده أصلاً للتنظيم الذي انتهينا اليه بعد ثلاثة قرون ، اعني قسمتها الى رياض للاطفال ومدارس ابتدائية ومدارس ثانوية ومدارس عالية . وقد رأينا ذلك عند حديثنا عن كتابه الهام « التعليم الأكبر » .

١ — أما النوع الأول من المدارس لديه كما رأينا ، فهو مدارس الامهات Maternu grenii. فالأم هي المعلمة الأولى ، عنها يتلقى الطفل ، حتى سن السادسة ، المعارف والدروس التي سيتعمقها في المدرسة الابتدائية .

٢ — والنوع الثاني هو المدارس الاولية العامة ، ويدخلها ، كما سبق أن

ذكرنا ، جميع الاطفال الذكور والاناث في سن السادسة ولا يغادرونها قبل الثانية عشرة ، وأهم ما يميزها ان الاطفال يتعلمون فيها اللغة الوطنية الأم ، اذ يرى « كومنيوس » من الحمق أن تقدم اللغة اللاتينية على اللغة القومية .

٣ — والنوع الثالث هو المدارس اللاتينية أو الجمناز ويدخلها الاطفال بين السنة الثانية عشرة ، ويتلقون فيها ثقافة اكمل وأعلى ، وتشبه ما ندعوه اليوم بالثقافة الثانوية .

٤ — والنوع الرابع هو الجامعات ، أي كليات التعليم العالي ، التي يدخلها الطالب في الثامنة عشرة من عمره ، ويمكث فيها ست سنوات ، يرحل في أثنائها رحلة طويلة الى بلد اجنبي يفيد منه العلم والتهذيب . ومنها يتخرج المعلمون وقادة الرأي العام .

وعلى الطفل — كما سبق أن رأينا في حديثنا عن كتاب « التعليم الأكبر » — ان يجوز هذه المراتب الاربع في التعليم واحدة تلو الاخرى . الا ان «كومنيوس» يرى ان الدراسة ينبغي ان تنظم في المدارس الاولية تنظيماً يزوّد الطفل عند مغادرته لها بثقافة عامة تعفيه من متابعة الدراسة ، ان لم يجد الى ذلك سبيلا . وفي هذا نرى خير تحديد لغاية المدرسة الابتدائية . ومما يقوله كومنيوس في ضرورة الاكثار من هذه المدارس كلها : ينبغي ان توجد مدرسة للامهات في كل ناحية ومدرسة أولية في كل قرية ومدرسة لاتينية في كل مدينة ، وجامعة في كل مملكة أو في كل مقاطعة كبيرة » .

طريقته في تبديء الاطفال :

من احدث الافكار التي أتى بها « كومنيوس » رغبته في ان يكتسب الطفل منذ سني حياته الاولى بعض المبادىء العامة في كل العلوم التي سيدرسها من بعد ، فيرى ان يوجه نظر الطفل منذ نعومة اظفاره الى الاشياء التي تحيط به ليكتسب

عن طريق الحدس الحسي بعض المعرفة ، حتى اذا اصبح قادراً على الكلام تمرّس ، عن طريق تجاربه اليومية ، ببعض التعابير العامة المجردة ، فأدرك معنى ألفاظ كالتالية : شيء ما ، لا شيء ، هكذا ، غير هذا ، حيث ، شبيه ، مختلف ، وأدرك عن طريق ما تحتوي من تعميم ، بذوور الميتافيزياء الأولى . أما في ميدان الفيزياء ، فيتعلم الطفل معاني الماء والتّراب والهواء والنار والمطر والثلج .. وأسماء أعضاء جسمه ووظائف هذه الأعضاء الخارجية منها على أقل تقدير . ويبدأ بتكوين فكرة عن علم الضوء ، بأن يتعلم التمييز بين النور والظلمة والألوان المختلفة ، وفكرة عن علم الفلك عن طريق مشاهدة الشمس والقمر والنجوم وشروق الكواكب وغروبها . كما يكوّن فكرة عن علم الجغرافيا اذا أريناه الجبل والوادي والنهر والقرية والضاحية والمدينة . ولتبديئه في علم الزمن نجعله يدرك معنى الساعة واليوم والاسبوع والسنة والصيف والشتاء والأمس وقبل الأمس والغد وبعد الغد . ومثل هذا نفعله في التاريخ ، حيث نعوده على تذكر ما حدث قبلا ، وما كان لفلان أو فلان من المساهمة في هذا الحادث أو ذاك . وفي الحساب والهندسة وعلم الحيلة ، نعوده على التفريق بين القليل والكثير والعد حتى العشرة وان يدرك أن الثلاثة اكبر من الاثنين ، ونبين له انا اذا أضفنا الى الثلاثة واحداً نتج لدينا أربع ، ونعلمه ان يدرك معنى الصغير والكبير والطويل والقصير والواسع والضيق والثقيل والخفيف ، وان يرسم الخطوط والمنحنيات والدوائر ، ونريه كيف تقاس قطعة من القماش وكيف يزان الشيء بالميزان الخ .. أما النحو فنبدّئه به بأن يتعود على اتقان لفظ اللغة الأم . بل ان في وسعنا ان نبدئه بالسياسة نفسها ونلقنه بعض الافكار عنها ، فنبين له ان بعض الاشخاص يجتمعون في البلدية ويدعون بأعضاء المجلس البلدي وان بين هؤلاء من يدعون بالمديرين الخ ... [1] .

---

(١) انظر معجم التربية لبويسون ، مادة كومنيوس .
Dictionnaire de Pédagogie par Buisson, art. Coménius.

بناء المدرسة ومكانها

لا تقف عناية المربي الكامل عند حدود المبادىء النظرية ، ولا يكون جديراً بهذا الاسم ما لم يسهر على التنظيم الخارجي والمادي للمدرسة، سهره على تنظيمها الروحي . وهذا ما فعله « كومنيوس » اذ عني بتنظيم المدرسة وبنائها ، فأوصى بأن ينشأ رواق للطلاب في الباحة ، وأراد أن يكون بناء المدرسة فرح المنظر ضاحكا . وهذا ما سبقه اليه من قبل المربي الاسباني « فيفيس Vives » . غير أن هذه العناية التي وجهها كلاهما لبناء المدرسة لم تكن مجدية ، وكانت تقصر عن تحقيقها الموارد التي كان يملكها انصار الثقافة في ذلك العهد . اذ لم يكن ثمة مجال للتحدث عن طراز بيوتات المدارس في عصر لم تكن فيه للمدرسة بيوتات في الغالب .

عنايته بالحدس الحسي :

كما تعهد « كومنيوس » شئون المدرسة الابتدائية ورسم اطارها وخطتها ، تعهد ايضاً طرق التدريس فيها . وقد ضاهى المربين المحدثين في اهتمامه بالمشاهدة وملاحظة الاشياء الحسية واعتبارها التمرين الفكري الاول . ومما يقوله في هذا : « لم لا نفتح ، بدلا من الكتب الميتة ، كتاب الطبيعة الحي ؟ ان تدريس الشبيبة لا يعني ان نطبع في ذهنهم حشداً من الالفاظ والجمل والاحكام والآراء التي نلتقطها من الكتب وانما تعني ان نفتح ذكاءهم عن طريق الاشياء .

« ان أساس كل علم هو ان نحسن اطلاع حواسنا على الاشياء المحسوسة كيما يسهل فهمها . بل اني لأرى ان هذا المبدأ هو مبدأ كل الأعمال الأخرى ، اذ لا نستطيع العمل والكلام بسداد وحكمة ما لم نفهم جيداً ما نريد أن نعمل أو نقول . ومن الثابت ان لا شيء في العقل لم يكن من قبل في الحس . الامر الذي يجعلنا نضع بحق أساس كل حكمة وكل بلاغة وكل عمل رشيد طيب ، حين

ندرب الحواس بعناية على أن تدرك جيداً الفوارق بين الاشياء الطبيعية . ولما كانت هذه الناحية ، على فرط أهميتها ، مهملة عادة في مدارسنا اليوم ، ولما كان المعلمون يذكرون للطلاب أشياء لا يفهمونها ابداً لان حواسهم لم تتمثلها وخيالهم لم يتصورها ، رأينا النصب في التعليم من جهة ، والمشقة في التعلم من جهة ثانية ، يسيطران ويورثان الضيق ولا ينتجان الا ثمرات قليلة ..

ينبغي ألا نقدم للشبيبة ظلال الأشياء واشباحها ، بل علينا أن نقدم لهم الأشياء نفسها ، التي تحدث أثراً في الحواس والخيال وتنطبع فيها . ينبغي أن تبتدىء الثقافة بالملاحظة الواقعية للاشياء ، لا بالوصف اللفظي لها » .

وبهذا يستبين لنا أن « كومنيوس » يقبل مذهب «بيكون» بكامله ، ويقبل اخطاءه ونزعته الحسية المطلقة . ويذهب به الامر في تقديره للثقافة المستندة الى الحس الى نكران المنبع الآخر للمعرفة وللحدس الحسي ، ألا وهو الشعور الباطني .

تبسيط الدراسات النحوية

واولى النتائج التي قادت اليها هذه الطريقة التجريبية حين طبقت على شئون التربية ، تبسيط النحو وتخليصه من القواعد المجردة . ومما يقوله كومنيوس في هذا « ان الاطفال في حاجة الى أمثلة وأشياء في وسعهم ان يروها ، لا الى قواعد مجردة » . وفي مقدمة كتابه « باب اللغات المفتوح » نراه يسهب في وصف معايب الطريقة القديمة المتبعة في تدريس اللغات ، ويريد ان يحل محل الاكثار من القواعد الاكثار من استعمال الالفاظ وقراءتها أما القواعد فلا شأن لها الا أن تكون عوناً للاستعمال وتوكيداً له . وهكذا يتعلم الطفل اللغة ، بالتحدث بها او بقراءة كتاب ككتاب « عالم المحسوسات المصورة » حيث يجد جميع الالفاظ التي تتكون منها اللغة مع أمثلة كثيرة تبين مواضعها في سياق العبارات .

ضرورة التمرين والممارسة العملية :

ومن الامور الهامة التي تمتاز بها طريقة (كومنيوس) الجديدة ، العناية بالتمرينات العملية . فهو لا يرى ان يكرر الدرس ويعاد على نحو آلي حتى يحفظ عن ظهر قلب ، بل يرى أن يعتاد الطالب شيئاً بعد شيء العمل المثمر والجهد الشخصي . ومما يقوله في هذا : « ان اصحاب الحرف يعرفون هذه الحقيقة حق المعرفة ، فليس بينهم من يقدم للمبتدىء دروساً نظرية عن مهنته ، بل تراهم يدعونه يتأمل ما يفعله المعلم ، ثم يضعون الآلات بين يديه ، ويعلمونه استخدامها ، وبطرق الحديد يصبح المرء حداداً » .

قيمة كومنيوس العامة :

ولعلنا لا نستطيع احصاء جميع الافكار الجديدة الصائبة التي اتى بها (كومنيوس) في التربية . ولا نسرف في القول ان قررنا ان كل الطرق التي نتبعها اليوم والتي يخيل الينا انها طرق حديثة قد تصورها خيال «كومنيوس» ووضع بذورها . فمما نجده مثلاً في رأس كتابه « عالم المحسوسات المصورة » ابجدية يقابل كل حرف فيها صوت حيوان أو أصواتاً مألوفة من الطفل . ومثل هذا الاسلوب هو الذي تقوم عليه اليوم الطرق الصوتية التي سادت في أيامنا الاخيرة.

على أن مكانة « كومنيوس » لا ترجع فقط الى هذه النتائج الموفقة حول التربية العملية ، بل ترجع قبل كل شيء الى الروح العامة التي تنبعث من مؤلفاته . فهو يضع للتربية أساساً بسيكولوجياً ، مبيناً أن علينا أن ننمي الملكات وفق ترتيبها الطبيعي ، فننمي الحواس أولا ، ثم الذاكرة ، ثم الخيال ، وننمي ملكة الحكم والخيال والعقل أخيراً . فهو ، على اهتمامه بالتدريبات البدنية وبالثقافة العملية الفنية، لا ينسى ان علينا في هذه المدارس الاولية التي يدعوها باسم « معامل الانسانية » الا نعنى بتكوين صناع ماهرين أقوياء فحسب ، بل

نعنى أيضاً وقبل ذلك بتكوين أناس فاضلين متدينين ، مشبعين بمبادىء النظام والعدالة . وهو أخيراً لا تستحوذ عليه العناية الدقيقة بالتنظيم المدرسي استحواذاً يصرفه عما عداها بل يعمل لابداع انسانية جديدة ، ويقول كما يقول «ليبنتس Leibniz » . « اسلموا لي خلال بضع سنين قيادة التربية ، وأنا زعيم بأن أغير لكم وجه العالم » .

والحق إن من أقوى أفكاره تلك المتصلة بمبادىء السلم والعمل على وضع تربية انسانية. ونقرأ له في هذا المجال أقوالاً يغتلي فيها ارتيابنا حتى لنخالها من جدتها بنت يومنا بل بنت عصر الاسلحة الذرية . من ذلك قوله عام (١٦٤٣) :

« ثمة حاجة في هذا العصر الى علاج آني للجنون الذي اصاب العديد من الناس ، والذي يدفعهم نحو خرابهم المشترك. وإننا لنشهد في العالم لهيباً مدمراً من الحروب وضروب الخصام التي تهدم الممالك والشعوب في عناد واصرار ، حتى يخيل الى المرء أن جميع الناس قد ائتمروا على خرابهم المشترك الذي سوف يؤدي الى شيء لا ثاني له : هو دمارهم ودمار الكون معهم . ولذا فنحن أحوج ما نكون ، في سبيل اقامة استقرار في العالم وان نحن أردنا ألا يهلك كاملاً ، الى تكوين النفوس تكويناً انسانياً شاملاً . ان السلام والانسجام العالميين ينبغي أن يسودا لصالح الجنس البشري كله . ولا أعني بالسلام والانسجام ذلك السلام الخارجي بين الحكام والشعوب وانما أعني به ذلك السلام العقلي الداخلي الذي يستلهم منظومة من الافكار والمشاعر . فهذا السلام العقلي اذا ما تحقق حق للجنس البشري أن يملك الامل » .

الفصل الخامس

الإصلاح الكاثوليكي
جماعة اليسوعيين
(١٥٤٨ - ١٧٦٢)

ظل التعليم ، ولاسيما التعليم العالي ، حتى عهد الثورة الفرنسية ، أي ذلك العهد الذي ظهرت فيه فكرة تربية عامة قومية وأقرت في التشاريع ، عملاً تضطلع به الكنيسة . اذ ظهر عدد من المنظمات والفرق الدينية احتكرت التعليم في وقت لم تكن الحكومات تفكر في توجيهه والسيطرة عليه .

ومن اشهر هذه المنظمات الدينية التي عنيت بأمر التعليم ، جماعة اليسوعيين وجماعة الجانسينيين . وقد كانت هاتان الجماعتان مختلفتين في مبادئهما وفي تشريعهما وفي روحهما العامة ، حتى لتمثلان نزعتين متضادتين للطبيعة البشرية والروح المسيحية . فاليسوعيون يرون أن التربية لا تعدو التثقيف السطحي للملكات البراقة في العقل . أما الجانسينيون فينزعون على عكس هذا الى انماء الملكات الرصينة الراسخة كالحكم والمحاكمة . لذا نرى العلم المسيطر في مدارس

اليسوعيين علم البيان . على حين نرى العلم المسيطر في مدارس بور روايال Port-royal الصغيرة هو المنطق والمعارف التي من شأنها ان تمرن الفكر وتنميه . وبينما يستسلم اليسوعيون لعادات عصرهم ويركنون الى الضعف الانساني ، يقسو منعزلو « بور روايال » على غيرهم وعلى أنفسهم ، حتى ليمكننا أن ندعو اليسوعيين ، لما يتصفون به من مرونة ومن تفاؤل ضاحك مستبشر ، « ابيقوريي المسيحية » ، وان ندعو الجانسينيين ، لما في مذهبهم من قسوة ومن بعض الظلام ، « رواقيي المسيحية » .

واذا صح ان قيمة المبادىء تقاس بنجاحها الظاهر ، وجدنا ان مدارس اليسوعيين قد ضمت خلال ثلاثة قرون عدداً من الطلاب لا يحصى ، بينما لم تعش مدارس « بور روايال » الصغيرة الا عشرين سنة ، ولم تضم خلال حياتها القصيرة الا بضع مئات من الطلاب . غير أننا نلاحظ ، خلافاً لهذا ، ان مناهج الجانسينيين وطرقهم قد ظلت حية بعد خراب مدارسهم وتشتت المعلمين الذين طبقوها ، وان هؤلاء الجانسينيين ، على الرغم من سيطرة اليسوعيين في الظاهر ، هم الذين يوجهون اليوم التعليم الثانوي في الواقع وأن روحهم هي الظافرة .

تأسيس جماعة اليسوعيين

ألف هذه الجماعة، عام ١٥٣٤ ،« لويولا Ignace Loyola » ذلك المتصوف الذي جمع الى التصوف روحاً علمية ، فلم يطمح الى تكوين فرقة من الرهبان المتأملين ، بل أراد أن يكون جيشاً كاثوليكياً ، به يبث تعاليم الكنيسة وينشرها في أرجاء المعمورة عن طريق المرسلين المبشرين ، ويسيطر من جانب ثان على توجيه التربية . ولم تمض على تأسيس هذه المنظمة سنوات ست حتى اعترف بها البابا بولس الثالث رسمياً ، واخذت تنمو وتتسع في كثير من السرعة . فمنذ منتصف القرن السادس عشر كان لها في فرنسا عدد من الكليات . وفي الربع الثاني من القرن السابع عشر بلغ عدد المدارس اليسوعية ٣٧٢ مدرسة . وفي أول

القرن الثامن عشر بلغ هذا العدد ٦١٢ . وبعد منتصف هذا القرن بقليل وصل العدد الى ٧٢٨ مدرسة . وكان عدد الطلاب في كل مدرسة يربو كثيراً من الاحيان على الفي طالب . وكان عدد الطلاب في المدارس التابعة لدائرة «باريس» يربو على (١٣) الف طالب .

من هذه المدارس تخرج عدد كبير من النابهين : ومن الاسماء التي نقرؤها في لوحات الشرف المدرسية لديهم ، في نهاية القرن السابع عشر Condé Luxembourg, Fléchier, Bossuet, Séguier, Molière, Corneille, Descartes الا ان جماعة اليسوعيين لم تعن بالتربية الابتدائية ولا بتربية الطبقة الدنيا من الناس ، واهملت ذلك عن قصد وتصميم . ذلك ان اليسوعيين لم يكونوا يؤمنون بالشعب ، لان مثل هذا الايمان يقتضي الايمان بالضمير والعقل الانساني ، أعني الايمان بالمساواة . أما هم فكانوا سيئي الظن بالعقل الانساني ولم يكن هدفهم أن يكوّنوا انساناً ، بل كان هدفهم أن يكوّنوا عدداً من الزعماء والاشخاص اللبقين المحببين الى المجتمع . ولم تكن الثقافة الفكرية في نظرهم الا اتفاقاً وتعارفاً تفرضه منظمتهم على بعض طبقات المجتمع ، وليس لها أي قيمة في ذاتها . وليست عندهم خيّرة صالحة في نفسها ، بل هي سلاح خطر جداً اذا أشرفت عليه بعض الأيدي . ثم أن جهل الشعب هو خير حام لعقيدته ، والعقيدة هي الهدف الأسمى . لذا لا نعجب اذا قرأنا بين مبادئهم ما يلي :

« ينبغي ألا يعلّم القراءة والكتابة أحد ممن يستخدمون في الأعمال المنزلية لدى الجماعة ، واذا علمهما فعليه ألا يزداد علماً بهما ، وينبغي ألا يعلّم الا بعد موافقة القائد ، اذ حسبه أن يخدم ، في بساطة وتواضع ، المسيح سيدنا » .

نظام المدارس اليسوعية

لقد ثارت ضجة كبرى حول الاصلاحات التي أدخلها اليسوعيون في دور التربية فيما يتصل بأمور النظام . ولعل ما يحكى عن قوة النظام في مدارسهم

وإحكامه لا يخلو من مغالاة . وكل ما في الأمر أنهم جعلوا للتنظيم حظاً اكبر في مدارسهم ، وانهم عنوا به أكثر من عناية المؤسسات التعليمية التي كانت قبلهم . يضاف الى هذا انهم حاولوا أن يروحوا عن الطلاب وأن يخففوا عنهم عبء دراستهم الثقيلة ونظامهم القاسي ، فزينوا لهم ، ان صح التعبير ، قضب السجن الذي حبسوهم فيه . فعنوا بالحفلات المسرحية والنزهات في أيام الأعياد ، والسباحة والعاب الفروسية وكل ما من شأنه أن يجعل الإقامة الداخلية في مدارسهم محتملة مقبولة .

الا أنهم ، في مقابل هذا كله ، قد أخطأوا خطأ كبيراً بفصل الطفل عن اسرته وأرادوا أن يسيطروا عليه كله . فكان المثل الأعلى للطالب الكامل لديهم الطالب الذي ينسى أهله . وفي وسعنا أن ندرك مبلغ سيطرة هذه الفكرة وخطرها عندهم اذا ذكرنا ما يروى عن أحد طلاب اليسوعيين «شولتانس I.B. de Schlutans» الذي غدا فيما بعد عضواً في الجماعة . قال الراوي : إن أمه أتت ذات يوم تزوره في « كلية ترانت Trente » فرفض أن يصافحها وأبى أن يرفع نظره اليها . فسألته هذه ، في كثير من العجب والأسى ، عن سبب هذا الاستقبال الفاتر . فأجابها الطالب : أنا لا أنظر اليك أبداً ، لا لأنك أمي ولكن لأنك امرأة . ويضيف الراوي : « وما في هذا العمل من افراط في التقية ، ذلك أن المرأة تحتفظ اليوم بالمساوىء التي كانت لها منذ أيام أبينا الأول ، وهي التي تطرد دوماً الرجل من الجنة . وعندما توفيت أم « شولتانس Schlutans » لم يظهر أي أسى لأنه كان منذ أمد بعيد قد اتخذ القديسة العذراء أماً حقيقية » .

تشجيع التنافس

أوجب قانون اليسوعيين أن تكون العقوبات في مدارسهم قليلة جداً. وطلب الى معلميها أن يغفروا كثيراً من هفوات الطلبة . أما الذنوب الكبيرة فكان جزاؤها العقاب البدني ، فاذا تمادى المذنب بعد ذلك ولم تُجد فيه هذه العقوبة ،

أغلقت في وجهه أبواب هذه المدارس . وقد يخيل ان مبدأ الاقلال من العقوبات لا بد أن يكون قد أدى الى انحطاط في سلوك التلاميذ واهمال في دروسهم ، الا أن الواقع غير هذا ، ذلك أن جماعة اليسوعيين قد أحلت الثواب مكان العقاب ، ووفقت الى وضع نظام للمكافآت بديع ، واهتدت به الى بث روح التنافس بين التلاميذ . فأكثرت من الجوائز على اختلاف أنواعها من صلبان وشارات وألقاب رومانية قديمة . ولم تترك وسيلة من الوسائل مهما تكن تافهة وصبيانية الا تخيلتها إبقاءً على حماسة الطلاب واندفاعهم الى العمل ، واذكاء للتنافس بينهم . نضيف الى هذا ان الطالب لم يكن يثاب على سلوكه الحسن فحسب ، بل كان يثاب أيضاً على سلوك رفاقه السيء اذا هو أخبر عنه . هكذا نرى أن الطالب الذي يجازى لانه تكلم بالفرنسية في غير مناسبة ، يمكن أن يزول عنه هذا الجزاء اذا اثبت عن طريق الشهود أن أحد رفاقه قد ارتكب الخطيئة عينها في اليوم نفسه .

مواد الدراسة

ان مواد الدراسة في مدارس اليسوعيين تشبه مواد الدراسة عند أنصار الآداب القديمة أيام النهضة . ولعلنا لا نخطىء اذا قررنا أن مدارسهم لم تختلف عن المدارس البروتستانتية المعاصرة لها في موضوعات الدراسة . فقد كانت عناية اليسوعيين موجهة الى دراسة قواعد اللغة اللاتينية وآدابها ومطالعة ما خطه امراء البيان في هذه اللغة وعلى رأسهم شيشرون وأوفيد وتيرانس . ومثل هذا الشأن كان ايضاً للغة الاغريقية وان لم تنل من الحظوة لديهم ما نالته اختها اللاتينية .ذلك أن هدف اليسوعيين الاول كان احتكار الاداب القديمة واستثمارها لنشر العقيدة الكاثوليكية . لذا جعلوا المثل الأعلى للطالب أن يصل الى الكتابة باللاتينية ، وحرموا استخدام اللغة الوطنية الأم ، ولم يسمحوا بالتحدث باللغة الفرنسية مثلاً الا في أيام الأعياد ، وعنوا اكبر العناية بتدريب الطلاب على الانشاء باللغة اليونانية واللاتينية ، وبشرح المؤلفين القدماء ، وبدراسة النحو

وإحكامه لا يخلو من مغالاة . وكل ما في الأمر أنهم جعلوا للتنظيم حظاً اكبر في مدارسهم ، وانهم عنوا به أكثر من عناية المؤسسات التعليمية التي كانت قبلهم . يضاف الى هذا انهم حاولوا أن يروحوا عن الطلاب وأن يخففوا عنهم عبء دراستهم الثقيلة ونظامهم القاسي ، فزينوا لهم ، ان صح التعبير ، قضب السجن الذي حبسوهم فيه . فعنوا بالحفلات المسرحية والنزهات في أيام الأعياد ، والسباحة والعاب الفروسية وكل ما من شأنه أن يجعل الإقامة الداخلية في مدارسهم محتملة مقبولة .

الا أنهم ، في مقابل هذا كله ، قد أخطأوا خطأ كبيراً بفصل الطفل عن اسرته وأرادوا أن يسيطروا عليه كله . فكان المثل الأعلى للطالب الكامل لديهم الطالب الذي ينسى أهله . وفي وسعنا أن ندرك مبلغ سيطرة هذه الفكرة وخطرها عندهم اذا ذكرنا ما يروى عن أحد طلاب اليسوعيين «شولتانس I.B. de Schlutans» الذي غدا فيما بعد عضواً في الجماعة . قال الراوي : إن أمه أتت ذات يوم تزوره في « كلية ترانت Trente » فرفض أن يصافحها وأبى أن يرفع نظره اليها . فسألته هذه ، في كثير من العجب والأسى ، عن سبب هذا الاستقبال الفاتر . فأجابها الطالب : أنا لا أنظر اليك أبداً ، لا لأنك أمي ولكن لأنك امرأة . ويضيف الراوي : « وما في هذا العمل من افراط في التقية ، ذلك أن المرأة تحتفظ اليوم بالمساوىء التي كانت لها منذ أيام أبينا الأول ، وهي التي تطرد دوماً الرجل من الجنة . وعندما توفيت أم « شولتانس Schlutans » لم يظهر أي أسى لأنه كان منذ أمد بعيد قد اتخذ القديسة العذراء أماً حقيقية » .

تشجيع التنافس

أوجب قانون اليسوعيين أن تكون العقوبات في مدارسهم قليلة جداً. وطلب الى معلميها أن يغفروا كثيراً من هفوات الطلبة . أما الذنوب الكبيرة فكان جزاؤها العقاب البدني ، فاذا تمادى المذنب بعد ذلك ولم تُجد فيه هذه العقوبة ،

أغلقت في وجهه أبواب هذه المدارس . وقد يخيل ان مبدأ الاقلال من العقوبات لا بد أن يكون قد أدى الى انحطاط في سلوك التلاميذ واهمال في دروسهم ؛ الا أن الواقع غير هذا ، ذلك أن جماعة اليسوعيين قد أحلت الثواب مكان العقاب ، ووفقت الى وضع نظام للمكافآت بديع ؛ واهتدت به الى بث روح التنافس بين التلاميذ . فأكثرت من الجوائز على اختلاف أنواعها من صلبان وشارات وألقاب رومانية قديمة . ولم تترك وسيلة من الوسائل مهما تكن تافهة وصبيانية الا تخيلتها إبقاءً على حماسة الطلاب واندفاعهم الى العمل ، واذكاء للتنافس بينهم . نضيف الى هذا ان الطالب لم يكن يثاب على سلوكه الحسن فحسب ؛ بل كان يثاب أيضاً على سلوك رفاقه السيء اذا هو أخبر عنه . هكذا نرى أن الطالب الذي يجازى لانه تكلم بالفرنسية في غير مناسبة ؛ يمكن أن يزول عنه هذا الجزاء اذا اثبت عن طريق الشهود أن أحد رفاقه قد ارتكب الخطيئة عينها في اليوم نفسه .

مواد الدراسة

ان مواد الدراسة في مدارس اليسوعيين تشبه مواد الدراسة عند أنصار الآداب القديمة أيام النهضة . ولعلنا لا نخطىء اذا قررنا أن مدارسهم لم تختلف عن المدارس البروتستانتية المعاصرة لها في موضوعات الدراسة . فقد كانت عناية اليسوعيين موجهة الى دراسة قواعد اللغة اللاتينية وآدابها ومطالعة ما خطه امراء البيان في هذه اللغة وعلى رأسهم شيشرون وأوفيد وتيرانس . ومثل هذا الشأن كان ايضاً للغة الاغريقية وان لم تنل من الحظوة لديهم ما نالته اختها اللاتينية .ذلك أن هدف اليسوعيين الاول كان احتكار الاداب القديمة واستثمارها لنشر العقيدة الكاثوليكية . لذا جعلوا المثل الأعلى للطالب أن يصل الى الكتابة باللاتينية ، وحرموا استخدام اللغة الوطنية الأم ، ولم يسمحوا بالتحدث باللغة الفرنسية مثلاً الا في أيام الأعياد ، وعنوا اكبر العناية بتدريب الطلاب على الانشاء باللغة اليونانية واللاتينية ، وبشرح المؤلفين القدماء ، وبدراسة النحو

والبلاغة والشعر . وهنا علينا أن نذكر أن اليسوعيين لا يضعون بين أيدي طلابهم الا قطعاً مختارة وطبعات مطهّرة ان صح التعبير . اذ يريدون ان يمحوا من كتب القدماء كل ما يدل على ذلك العصر ويسمه . فيقتطعون منها بعض المقاطع البليغة وبعض القطع الشعرية ، يلقنونها للطلاب دون أن يعرّفوهم بكتابها وبآرائهم حق المعرفة ، خشية أن يستعيد الطالب الروح الانسانية القديمة ، روح الطبيعة . وهم فوق هذا يتعلقون في شروحهم لنصوص هؤلاء الكتاب بالالفاظ اكثر من تعلقهم بالاشياء ذاتها ، ولا يلفتون انظار الطالب الى ما فيها من أفكار وانما يلفتونها الى ما فيها من اناقة في الاسلوب وارهاف في مخارج الحروف ، والى كل ما له صلة بالمبنى دون المعنى . فهم يخشون أن يوقظوا التفكير والحكم الشخصي .

ازدراؤهم للتاريخ والفلسفة والعلوم عامة

وقد نجم عن اهتمام اليسوعيين بالدراسات الشكلية وحبهم للتمرينات التي تكوّن الاسلوب الجميل ، ان ضحوا بالدراسات الواقعية المحسوسة وأهملوها الاهمال كله . فالتاريخ يكاد يكون منفياً من تعليمهم ، ولا يتعرض المعلم لبعض المعلومات التاريخية الا في معرض شرح النصوص اللاتينية واليونانية ، ولا يشير اليها الا لتوقف فهم النص عليها . أما التاريخ الحديث فلا حديث عنه .

ومثل هذا الازدراء أيضاً ينال العلوم والفلسفة . فالدراسات العلمية مبعدة ابعاداً مطلقاً عن الصفوف الدنيا ، والطالب يدخل في دراسة الفلسفة ، دون ان يملك أية معرفة غير معرفة اللغات القديمة . والفلسفة نفسها ترتد لديهم الى دراسة عميقة للالفاظ والى بعض المناقشات الدقيقة حول صغائر الأمور ، والى شرح أرسطو . وهكذا لا تنمى من الملكات إلا الذاكرة وملكة البرهان والقياس . أما الوقائع وأما الاستقراء الواقعي ، وأما مشاهدة الطبيعة ، فلا تقع منها على اثر ، الامر الذي يبيح لنا ان نقرر أخيراً أن اليسوعيين هم في كل الامور أعداء

التقدم ، يريدون أن يقفلوا الفكر البشري ويعطلوه ، وان يحاربوا كل تجديد .

معايب التربية اليسوعية

ومن هنا ندرك ان المبادىء العامة للمذهب اليسوعي مناقضة كل المناقضة لافكارنا الحديثة . اذ قوامها الطاعة العمياء وحذف كل حرية وكل عفوية فردية في مجال التربية الخلقية . أما التربية الفكرية فنجد آراءهم حولها صنعية سطحية لا همّ لهم فيها الا أن يخلقوا للفكر مشاغل تستغرقه وتستحوذ عليه وتهدهده هدهدة الاحلام ، دون ان توقظه حقاً .

الجانسينيون وطائفة « بور رويال »

« بور رويال » دير للراهبات في فرنسا يبعد عن مدينة « فرساي » ثمانية أميال تقريباً . أسس في القرن الثالث عشر ، إلا أنه لم يشتهر الا في القرن السابع عشر حين صار مهبطاً لطائفة من رجال الدين هاجروا اليه وحبسوا نفوسهم فيه على العلم والعبادة ، فألفوا كثيراً من الكتب وأنشأوا عدداً غير قليل من المدارس كان لها أثر في تجديد التربية والتعليم . يرأس هذه الطائفة القديس كيران « Queyran » (١٥٨١ — ١٦٤٢) وهوالذي سن لها مبادئها التي تمشت عليها . ومن أقطابها « نيكول Nicole » الكاتب الخلقي والمنطقي المشهور ، أحد كتاب « منطق بور رويال » . وقد علم في المدارس الجانسينية الصغيرة الفلسفة والانسانيات ، وكتب عام ١٦٧٠ كتاباً بعنوان « تربية أمير » . ومنهم ايضاً « لانسيلو Lancelot » النحوي الشهير وصاحب كتاب «المناهج» التي وضعها لتعلم اللغة اللاتينية واليونانية والايطالية والاسبانية .ومنهم كذلك «ارنو Arnauld » الكبير اللاهوتي الشهير الذي ساهم ايضاً في كتاب « المنطق » وفي كتاب النحو العام ، وألف كتاباً باسم « نظام الدراسة في الاداب الانسانية » .

تدريب الفكر الشخصي

مما يميز منهج الجانسينيين عامة ومنهج هذه الطائفة خاصة من مناهج اليسوعيين العناية بتكوين الفكر السديد، بدلاً من العناية بتخريج حفظة للاتينية بارعين. اذ تعنى هذه الطائفة بايقاظ الحكم والتفكير الشخصي، وتريد أن يفكر الطفل ويفهم منذ أن يصبح قادراً على ذلك، ولا تهمل كلمة في القراءات المدرسية دون ان يدرك الطفل معناها، ولا تفرض عليه الا تمرينات متناسبة مع ذكاء الطفل، ولا تشغله الا بما في مقدوره ان يشتغل به. من أجل هذا نرى أفرادها يبسّطون النحو (على نحو ما فعل «لانسيلو» في مناهجه) ويعلمونه باللغة الفرنسية، لان من المضحك كما يقول «نيكول» ان نوضح مبادىء لغة يتعلمها المرء بهذه اللغة التي ما يزال يجهلها.

مدارس هذه الطائفة

لم تنل هذه المدارس تلك الشهرة التي نالتها لكثرة عددها او طول عمرها. اذ كان عددها كما رأينا قليلاً وعمرها قصيراً (من ١٦٣٧ – ١٦٦١). ولكنها نالت ما نالته من الشهرة لاغراضها التربوية الحديثة واساليبها التي تفوق اساليب اليسوعيين. وقد سمّت هذه الطائفة مدارسها بالمدارس الصغيرة لانها قصرتها على عدد قليل من الاطفال، ليستطيع المعلم، بعشرته لهم، أن يؤثر فيهم ويكونهم التكوين الذي يريد. وقد امتازت هذه المدارس بالعناية الفردية التي كان المعلم يبذلها لكل تلميذ من تلاميذه على حدة [١] اذ كان من طرائقهم في التربية الا

(١) وهم بهذا يذكروننا بالاساليب الحديثة التي تقيم الوزن الاكبر للفروق الفردية بين الطلاب وتنزع إلى ما يدعى بتفريد العلم Individualisation de l'enseignement.

يترك الطفل وحده لحظة واحدة . وانما يجب أن يكون تحت مراقبة معلمه وإشرافه في كل لحظة من لحظات طفولته . وقد انتهجوا هذا المسلك لأنهم كانوا يرون ان التربية الصحيحة هي التي ترمي إلى تقوية جانبي الدين والخلق في الطفل وتعمل على تكوين ارادته بوضعه في بيئة صالحة مؤثرة . وقد كان حب الطفل اساس التعليم عندهم وأكبر باعث لهم على العمل .

معايب النظام المدرسي لدى طائفة « بور رويال »

لم يستطع الجانسينيون أن ينجوا من النتائج المشؤومة التي كانت بذورها مكنونة في نظرتهم المتشائمة إلى الطبيعة البشرية فجعلوا نظامهم مفرطاً في الشدة والحذر وذهبوا بالكرامة الانسانية إلى حد من القسوة يخيف . فلقد حرم على الطلاب في « بور رويال » أن يخاطب بعضهم بعضاً بغير لغة التعظيم . وكان اولئك المنعزلون في ذلك الدير ينأون عن العشرة والالفة ، عملا بما ورد في «تقليد المسيح» حيث قيل انه لا يليق بالمسيحي ان تكون بينه وبين أي أنسان صحبة وألفة . وهكذا كان الفتية ينشأون على عادات من الاحترام المتبادل ، لا تخلو في حد ذاتها من فائدة ، الا أنها كثيراً ما تبدو مضحكة لدى الاطفال .

نضيف إلى هذا ان روح التقشف هي الطابع العام لكل الجانسينيين ، فمما يقرره « فاري varet » أن أماكن الرقص اماكن دنيئة . وكان « باسكال » يمتنع عن كل فكرة لذيذة ، ويقصد بالفكرة اللذيذة التفكير في الهندسة مثلاً . كما كان « لانسيلو » يمتنع عن أن يقود امراء كونتي Conti (وكان مربيهم) إلى المسرح .

وأخطر من هذا أن طائفة « بور رويال » كانت تحذف المنافسة بين الطلاب، خشية أن توقظ بينهم الاعتداد بالنفس . فالله ينبغي أن نحمد على ما يظهر البشر من خصال ومواهب .

ومع ذلك ، وان يكن أساتذة « بور روايال » قد ضلوا في بعض الامور ، فلا يسعنا الا الإعجاب بهم لما كانوا يحملون من عاطفة كبرى نحو واجبات التربية ومن روح من الاحسان كاملة ، اذ كانت أهم مزايا هذه الطائفة الايمان الديني الصادق ، والاحترام الكبير للشخصية البشرية ، واساءة الظن بالطبيعة اساءة تعدل منها بعض وثبات الشفقة وتصلحها روح المودة . وأخيراً ، وفوق هذا كله ، الاخلاص العميق للآخرين والتضحية الكبرى في سبيل انقاذ بعض النفوس وتربيتها . نضيف إلى هذا ما امتازوا به من طرق في التعليم وفي توجيه الدراسات القديمة ، اذ كان معلمو « المدارس الصغيرة » اصحاب نزعة انسانية قوية ، ما هي لديهم بالنزعة الشكلية ، شأنها لدى اليسوعيين ، ولكنها نزعة انسانية فكرية . وفي وسعنا ان نعدهم ممثلين لتلك الثقافة الفكرية التي حلم بها « مونتيني » والتي تهيء للحياة اناساً صحيحي الحكم مستقيمي الوجدان .

الباب الخامس

التربية في القرن السابع عشر

عرف القرن السابع عشر ، عدا المنظمات المدرسية الدينية التي تحدثنا عنها والتي استمرت فيه ، عدداً من المربين المستقلين والمفكرين المعتزلين ، نقلوا الينا في كتبهم خلاصة أفكارهم وزبدة تجاربهم . أكثرهم من طبقة رجال الدين الذين كانوا يتعهدون تربية بعض الامراء التي هي الشغل الشاغل للمربين دوماً في دول ملكية ، كدول القرن السابع عشر . وبعضهم من الفلاسفة الذين قادتهم دراستهم العامة للطبيعة البشرية إلى التفكير في مبادىء التربية . ولن نزعم هنا الاحاطة بكل ما يتصل بهذا ، وسنجتزىء بالحديث عن بعض المذاهب الاساسية وبعض المناهج والطرق التدريسية البارزة التي كان لها شأن في توجيه التربية في ذلك العصر ، ومهدت في الوقت نفسه للاصلاحات التربوية التي ستظهر في العصور التالية .

الفصل الأول

فينيلون Fénelon (١٦٥١ - ١٧١٥)

لا سبيل إلى المرية في مكانة فينيلون الأدبية ، سوى ان مكانته في التربية هي ابرز مظاهر عبقريته . وفي وسعنا أن نقول إنه أول كاتب افرنسي كتب مؤلفاً كاملاً في التربية . وما نغالي اذا أطلقنا عليه ، لكثرة المؤلفين الذين استوحوا أفكاره ، لقب رئيس مدرسة .

كيف غدا «فينيليون» مربياً :

من الشهير ان « فينيلون » ألف رسالته الجميلة حول « تربية الفتيات » عام ١٦٨٠ اجابة لرغبة « دوق بوفيية Beauvillers » وزوجته . فقد كان لهذه الاسرة النبيلة الصديقة لفينيلون عدا بعض الذكور ثمان من الاناث . لذا كتب فينيلون كتابه هذا ، لتستعينه هذه الاسرة النبيلة في تربية أولادها ، ولم يكتبه ليُنشر في الجمهور ، ولم يُنشر فعلاً الا عام ١٦٨٧ . وقد استهدى في تأليفه له بعض تجاربه الماضية ، يوم كان ، وهو راهب في الثلاثين ، مديراً لدير « الكاثوليكيات الحديثات » (١٦٧٨) وكان هذا الدير مؤسسة هدفها تعهد

الفتيات البروتستانتيات المرتدات إلى المذهب الكاثوليكي وتقوية العقيدة الكاثوليكية لديهن ، بل فرضها عليهن فرضاً . ولعل مثل هذه التجربة التي كانت لـ«فينيلون» في مثل هذه المؤسسة ليست بالتجربة المشرّفة ، وقد لا يكون من المفيد أن تكون تجربته في هذا الجو المليء بالتعصب الضيق ، وقد لا يكون من مذكيات الخيال والفكر ان يستجمع افكاره حول « تربية الفتيات » في بيت كانت تقاد اليه عن طريق القوة والعنف ، فتيات يُنتزعن من امهاتهن قسراً ، وزوجات يُسلبن من أزواجهن .

على انه ان كان المنهلُ الأول الذي سقى منه « فينيلون » وحيه التربوي لا يخلو من كدر ، فنحن لا نجد مع ذلك ، في الكتاب الذي ولد من هذا الوحي ، أي بقية من هذا الجو وأي ذماء من تعصب أو عنف ، بل نجد كتاب « تربية الفتيات » على العكس كتاباً فياضاً باللطف والخير ، مشرقاً بالعطف الباسم ، ينشق فيه المرء روح التقدم .

ولقد اتيح لفينيلون بعد أمد قريب أن يطبق هذه الافكار التربوية التي عرضها في رسالته : إذ اختير مربياً لدوق « بورغونيا Bourgogne » فأشرف خلال سنوات (من ١٦٨٩ ــ ١٦٩٥) ، على تربية هذا الامير الأرن « المخيف بفطرته » على حد تعبير سان سيمون . واستطاع في كثير من الحذق والمهارة ، أن يهذب حواشيه وان يخلق منه انساناً كاملا ، يكاد من كماله يكون قديساً . ولقد ألف « فينيلون » عدداً من الكتب المدرسية واحداً تلو الآخر منها : مجموعة الاقاصيص، ومحاورات الاموات، ورسالة عن « وجود الله » . وعلى رأسها « تيليماك Télémaque » تلك القصة التي نالت من الذيوع بين الشعب ما لم ييسر لغيرها .

هكذا أسعدت الحوادث « فينيلون » اذ فسحت لنشاطه التربوي مجالاً ينطلق فيه ويتدرب . على اننا لا ننسى مع هذا ما في طبعه الأصلي من ميـــل تربوي . اذ كانت نفسه الغضة الرحيمة ، ومرونته الفكرية الهائلة ، وعلمه

الواسع ، ومعرفته العميقة بالاقدمين ، وخبرته القوية في النحو والتاريخ ، ومزاجه المعتدل أخيراً وثباته الحرة ، كانت جميعها مزايا يسرت له أن يغدو أحد قادة التربية الكبار في فرنسا .

رسالة « تربية الفتيات » :

لا يغني تلخيص مثل هذا الكتاب عن قراءته ، بل لا بد أن يفقده التلخيص بعض روعته ، ومن العسير ان يرد التفكير المتموج فيه إلى بعض الخطوط الاساسية . ذلك ان فينيلون، لأسلوبه السهل إلى حد اللين، ولغزارته إلى حد الاستطراد ، يلجأ إلى كثير من الاعادة ، ويكرر كثيراً من الافكار التي يخالها المرء قد استُنفدت من قبل، ولا يخضع سليقته المرسلة لخطة قويمة ونهج منظم . على أن في وسعنا مع هذا ان نقسم الفصول الثلاثة عشر التي يتألف منها الكتاب أقساماً ثلاثة : قسم نقدي في البداية (الفصل الاول والثاني) فيه ينتقد « فينيلون » الاخطاء الشائعة في تربية النساء نقداً قوياً . وقسم ثان (من الفصل الثالث حتى الثامن) هو مجموعة من الملاحظات العامة ، وعرض لمساوىء وطرق ينبغي أن لاتتبع في تربية الفتيان والفتيات على حد سواء . وقسم ثالث وأخير (من الفصل التاسع حتى نهاية الكتاب) فيه جمع المؤلف كل الأفكار الخاصة المتصلة بمساوىء النساء ومحاسنهن وبواجباتهن ودراساتهن .

نقده للتربية في الاديرة :

في مطلع الكتاب ، نجد « فينيلون » يحمل على الحياة في الاديرة وعلى التربية السائدة فيها ، ويوصي بتربية حرة انسانية ، يرى فيها المرء نور الحياة بدلا من ان يحبس نفسه في ظلمة الدير . وفي هذا يقول : أخلص من هذا إلى ان وجود ابنتك بقربك خير لها من أي دير تختاره لها مهما حسن ... فاذا كان الدير واهي

النظام ، شهدت فيه الغرور سائداً مكرساً . وهذا أرهف السموم التي تدس لانسان فتى . وفي مثل هذا الدير تصغي إلى الناس يتحدثون عن العالم حديثهم عن فتنة ، وما ثمة شيء أسوأ أثراً في الفتاة من هذه الصور الخادعة تكونها عن العصر ، وتنظر اليها من بعد في كثير من الاعجاب وتغالي بما فيها من لذات ، دون ان تتبين ما في العالم من خيبة أمل ومرارة .. أما اذا كان الدير على عكس هذا مخلصاً لنظامه مستمسكا به ، فان الفتاة تنشأ فيه وهي جاهلة شؤون العصر جهلاً عميقاً ، حتى اذا خرجت من الدير كانت كمن حبس في ظلمات كهف عميق ثم شهد رائعة النهار فجأة . وما يبهر العيون شيء كهذا الانتقال المفاجيء وهذا البريق الذي لم تعتد عليه من قبل أبداً » .

دحض الاوهام السائدة حول تربية النساء :

ومعنى هذا ان « فينيلون » قد كتب كتابه للأمهات لا للأديرة التي لم يكن يحبها . فللمرأة دور كبير في الحياة المنزلية ، وهل يستطيع الرجال ان يرجوا لأنفسهم حياة حلوة اذا كان المجتمع الصغير الذي يأوون اليه ، مجتمع الزواج ، قد انقلب مراً ؟ فعلينا اذن ان نعزف عن اهمال تربية النساء وان ننكر تلك الاوهام التي يبرر الناس عن طريقها مثل هذا الاهمال . كأن يقولوا : ان المرأة المتعلمة عديمة الفائدة متكلفة . — ولكننا لا نطلب من النساء دراسات لا جدوى فيها ، تجعل منهن عالمات مضحكات ، وكل ما نطلبه ان نعلمهن ما يتلاءم ومهمتهن المنزلية — أو أن يقولوا : ان المرأة بالطبع أضعف عقلا من الرجل — ولكن ، من أجل هذا بالذات وجب ان نقوي لديها العقل — أو أن يقولوا أخيراً ان على المرأة ان تجهل كل شيء عن العالم . — ولكن العالم ليس بالشبح المخيف « بل هو اجتماع كل الاسر » وعلى النساء فيه واجبات لا تقل في قيمتها عن واجبات الرجال « وما خلقت الفضيلة للرجال من دون النساء » .

قوله بأن الطبيعة البشرية خيرة :

هنالك طائفتان من المسيحيين : طائفة تستمسك بالخطيئة الاولى وبهبوط الانسان بعدها إلى الارض مذموماً . وطائفة تستمسك بحادثة الفداء . تــرى الطائفة الاولى ان الطفل فاسد بطبعه ، لا ينزع إلا إلى الشر ، ميال إلى الغضب ، علينا أن نقسو في عقابه . أما الطائفة الثانية فترى ان الطفل قد افتدي باللطف الالهي ، وان ليست لديه أية نزعة إلى أي شيء وان غرائزه ليست في حاجة إلى ان تحارب وتقاوم ويكفي ان توجه . ويتبع فينيلون رأي هذه الطائفة الثانية فلا يخشى الاعتزاز بالنفس ، ولا يمنع المديح والاطراء ، ويطمئن إلى عفوية االطبيعة ، ويذكر في كثير من الخير تربية القدماء الذين كانوا يمنحون الاطفال حرية كبرى . وبقول موجز ، يحمل في حكمه على الطبيعة البشرية تفاؤلاً باسماً مستبشراً ، بل افراطاً في الرضا والاستحسان في بعض الاحيان .

ضعف الطفل :

على ان اعتقاد « فينيلون » ببراءة الطفل ، لا يمنعه من الاقرار بضعفه . لذا ينصح المشرفين على تربيته بتعهده ورعايته : « ان انفع شيء للطفل في السنوات الاولى ان نرعى صحته وان نيسر له دماً حلواً بانتقائنا للاطعمة ، وباتباعنا نظاماً في الحياة بسيطاً ... ومن الهام كثيراً أيضاً ان ندع اعضاءه تستقر وتشتد فلا نسرع في تعليمه ... » .

ويأتي ضعف الطفل الفكري خاصة من ضعف انتباهه . ففكر الطفــل « اشبه بشمعة مشتعلة في مهب الريح ، يضطرب نورها دوماً » . ومن هنا كان من الضروري ألا نتعجل معه ، وان نكونه شيئاً بعد شيء وحسب المناسبات » وان يكون دأبنا خدمة الطبيعة وعونها في غير ما سرعة واستعجال .

فضول الطفل الفطري – دروس الاشياء :

لئن كان ضعف انتباه الطفل عائقاً كبيراً ، فان فضوله الطبيعي هو أقوى معين . ويدرك فينيلون حق الادراك الفوائد التي يمكن ان نفيدها من هذا الفضول . ونحن ذاكرون كامل النص الذي يبين وسائل اثارة هذا الفضول عن طريق ارشادات مألوفة هي في الواقع دروس أشياء بالمعنى الصحيح : « ان الفضول لدى الاطفال ميل طبيعي يمشي أمام الثقافة ، فعليكم بالافادة منه : يرون في الريف مثلا طاحونة ، ويسألون ما هي ، فنهتبل الفرصة لنبين لهم كيف يهيأ الطعام الذي يغتذي منه الانسان . أو يرون اناساً يحصدون ، فنخف لنبين لهم ما يصنعون ، ونعلمهم كيف يبذر القمح وكيف يتضاعف في الارض. أو يرون في المدينة حوانيت تجري فيها بعض المهن او تباع فيها مختلف البضاعات. وعلينا في هذا كله الا نتبرم من اسئلتهم ، فما هذه الاسئلة الا منافذ تقدمها لنا الطبيعة لتيسر علينا أمر ثقافتهم » .

الثقافة غير المباشرة :

وحتى بعد ان يشب الطفل ويغدو أقدر على احتمال الثقافة لا ينحرف فينيلون أبداً عن منهجه الاصلي ، منهج الرعاية والعناية الرفيعة ، فلا يقدم له دروساً تعليمية تقريرية ، بل يحاول غالب الاحيان ان يقدم له ثقافة غير مباشرة ، وتلك هي الوسيلة التربوية الكبرى التي لجأ اليها « فينيلون » والتي سنرى كيف طبقها على تربية دوق « بورغونيا » . وعلى المربي في نظره ان يكون كثير الحذر في اختيار الافكار الاولى والصور الاولى التي يطبعها في ذهن الطفل ، وعليه « ألا يصب في حافظة كحافظة الطفل ، صغيرة وثمينة ، الا الاشياء الممتعة » .

ومن هنا ندرك ان من مزايا « فينيلون » وخصائصه ، العزوف عن التشدق العلمي . ففي البلاغة ، كما يقول ، لا يريد أن يقدم مبادىء ابداً ، ويكتفي بأن

يقدم بعض النماذج المختارة . أما النحو فلا يريد أن يختصه بأي وقت ، او يختصه بوقت قصير جداً . ويريد فوق هذا كله أن يبث المعلم الثقافة بثاً ، لا أن يفرضها فرضاً ، وأن يلجأ إلى دروس مفاجئة غير متوقعة ، ليست عليها مسحة الدرس . وهو بهذا يستبق روسو اذ يقترح منهج المشاهد المرتبة من قبل والمبتكرات المهيأة للتثقيف الشبيهة بالمبتكرات التي يهيئها روسو لـ (اميل) .

ينبغي أن يتم كل شيء عن طريق اللذة

من افضل محاسن « فينيلون » التربوية رغبته في ان تكون الدراسة شيقة . الا انه لافراطه في هذه النزعة ، تغدو هذه الخصلة لديه نقيصة . على اننا لا نملك الا الإعجاب به ، عندما ينتقد التربية القاسية الخشنة التي سادت في العصر الوسيط او عندما يصور لنا تلك الصفوف المملة الحزينة ، التي يتحدثون فيها دوماً إلى الاطفال بالفاظ وأشياء لا يفهمونها ، فلا تجد فيها « أي حرية ، وأي مرح ، بل لا تجد الا درساً وصمتاً وجلسة مكبلة ، وتقويماً وتسديداً » . ومثل هذا الاعجاب يملكنا عندما نقرأ فكرة كالتالية . « في انواع التربية العادية الشائعة توضع كل اللذة في جانب ، وكل السآمة في الجانب الآخر : توضع السآمة كلها في الدراسة واللذة كلها في اللعب والمسليات ... » ويريد « فينيلون » ان يقلب هذا الوضع ويود ان يتم كل شيء متصل بالدراسة ، أو بالتقويم الخلقي ، عن طريق اللذة . أما فيما يتصل بالدراسة ، فعلى المربي ان يبحث عن الوسائل التي تجعل الاشياء التي يفرضها على الطلاب محببة اليهم . « وعليه ان يبدي لهم دوماً غاية متينة وشيقة ، تكون لهم سنداً في عملهم » وان يخفي « الدراسة تحت ظاهر من الحرية واللذة » . وعليه ان يفسح المجال لبصرهم كي ينطلق ويتنزه قليلاً ولفكرهم كي يمتد ويتسع » وأن « يمزج الثقافة باللعب » . كذلك لتوجيه ارادة الطلاب وسلوكهم الخلقي ، عليه ألا يخضعهم أبداً لسلطة قاسية وألا يشق عليهم بكثير من الضغط ، وألا يظهر لهم الحكمة الا فترة بعد

فترة ، وأن يظهرها باسمة الوجه مشرقة . وعليه ألا يصطنع أبداً ، ما لم تدع ضرورة ماسة إلى ذلك ، هيئة قاسية تجعلهم منها يرتعدون . وفي هذا يقول « انك ان فعلت اغلقت قلبهم ونزعت منهم الثقة . وبدون هذين ليس للثقافة أي ثمرة ترجى . فحبب نفسك اليهم ، وليكونوا احراراً معك ، فلا يخشوا أبداً أن يطلعوك على نقائصهم » .

تلك هي ، من الوجهة الفكرية والخلقية ، الخطة المحببة التي حلم بها « فينيلون » . ولا شك أن خيال كاتبنا يذهب إلى بعيد ، ويضله بعض الشيء . فـ « فينيلون » يرى كل شيء بعين جميلة ، وأنت لا تجد في التربية التي يحلم بها هذا المربي المفرط في اليسر ، اية صعوبة وأي جهد وأية شوكة . « وكل المعادن فيها ذهب ، وكل الازهار فيها ورود » حتى كأن الطفل معفى من القيام بأي عمل ، لا يطلب منه ان يعيد الدرس الذي سمعه « خشية أن نضايقه » ويتعلم كل شيء وهو يلهو ويلعب . واذا كانت له مساوئه ، فعلينا الا نبينها له الا في كثير من الحذر « خوفاً من أن نحزنه » . هكذا نرى « فينيلون » مفرطاً في تيسير الامور ، وفي الرقة ، وهو لرغبته المغالية في استبعاد كل ما هو منفر ، يصل به الامر إلى أن يستبعد كل جد أيضاً ، فيتردى في رقة ساذجة ونحول ، حين يطلب ان تكون كتب تلميذه « حسنة التجليد ، مذهبة الحواشي ، مزدانة بالصور الجميلة » .

الاقاصيص (على السنة الحيوان) والتاريخ :

ان ميل « فينيلون» الشديد إلى الدراسات الشيقة ، دفعه إلى ان يجعل الصدارة في اعمال الطفل الفكرية للاقاصيص والتاريخ ، لما فيها من ارضاء لخيال الطفل . ويريد ان يعار الاهتمام في التاريخ للتاريخ المقدس ، وان يختار منه دوماً « كل ما يقدم الصور الباسمة البديعة » . ويطلب أيضاً ، وهو محق فيما يطلب ، ان يلهب المعلم قصته بنبرات حية ومألوفة « وأن يجعل جميع اشخاص القصة

يتكلمون » فهو بهذا يمتلك انتباه الطفل دون اكراه .

التربية الخلقية والدينية :

يطلب « فينيلون » خلافاً لما سيراه « روسو » من بعده ، ان نقدم للاطفال منذ سن مبكرة ، الحقائق الخلقية والدينية ، في قالب حسي عياني ، وعن طريق صور مستمدة من التجربة . وعلينا فيما يرى الا نخشى أن نحدثهم عن الله حديثنا عن شيخ جليل أبيض اللحية .. وفي وسعنا أن نصلح ، عن طريق العقل عندما يشبون ، هذه الاوهام التي يكونونها في صغرهم ، والتي تتناسب مع خيالهم الطفل . ولنلاحظ هنا ان « فينيلون » لا يحب الغلو في الدين ، ويخاف المبالغة ولو كانت في شؤون التقى ، وينادي بتدين معتدل ومسيحية مصقولة ، وينكر المعجزات الكاذبة المصطنعة . وفي هذا يقول « عوِّد الفتيات على ألا يقبلن بيسر بعض الروايات غير المسندة » . ولكن لعل « فينيلون » يهيء ، عن غير ارادة منه ، الطرق للاوهام الدينية التي يحاربها ، حين يلجأ ، ليدخل في ذهن الطفل المبادىء الدينية الاولى ، إلى أن يعرض له الله في صور محسوسة وإلى أن يتحدث له عن جنة كلها ذهب وأحجار كريمة .

الدراسات الخاصة بالنساء :

لم نعرض حتى الآن من كتاب « فينيلون » الا المبادىء العامة التي يتوجه بها إلى الفتيات والفتيان على حد سواء . الا أنه في الجزء الاخير من كتابه ، يقف وقفة خاصة عند الاعمال المتعلقة بالنساء والصفات التي تليق بهن ، والواجبات المفروضة عليهن ، ونوع الثقافة التي يحتجن اليها للقيام بهذه الواجبات

وقد بين « فينيلون » في قوة لم يضاهه بها غيره ، المساوىء التي تولدها الجهالة لدى المرأة ، من سأم ، وبهالة ، وعجز عن الانصراف إلى الاشياء

الجدية الرصينة ، وتفاهة ، وميوعة وجموح في الخيال ، وفضول مفضوح يتعلق بصغائر الاشياء ، وخفة وثرثرة وذبول حالم ، وهوس لاهوتي أخيراً . « فالنساء ينخرطن كثيراً في ابداء رأيهن في الدين » .

فما هي الآراء التي يوصي بها « فينيلون » للقضاء على هذه النزعات الدنيئة ؟ ان علينا أن نعترف منذ البداية أن الثقافة التي يرسم خطتها ثقافة ناقصة وانها لا تلبي المثل الاعلى الذي نتصوره اليوم . فمما يقوله : « احبسوا الفتيات في نطاق المعارف العامة وعلموهن أن عليهن أن يملكن حياء في العلم كالحياء الذي يوحيه لهن الخوف من الخطيئة » . ومعنى هذا ان العلم ليس مجعولاً للنساء وانه مناف لطبيعتهن المرهفة . ونحن ندرك في وضوح ، عندما نرى فينيلون يقرر ان على الفتاة ان تتعلم القراءة والكتابة (وهو لا يوصي بهما الا لبنات الاشراف والبورجوازيات الثريات) وعندما يضيف إلى هذا ان عليها أن تتعلم النحو أيضاً ، ندرك عندما نراه يقرر مثل هذه الاوامر الاولية الصبيانية انه لا يطلب من المرأة في مجال العلم شيئاً كبيراً . ومع ذلك ، كان منهاج الدراسة الذي اوصى به فينيلون ، على علاته ، يجاوز ما كان سائداً في عصره ويعد تقدماً بالقياس اليه . وقد لا يكون من صغير الامر ان يطلب « فينيلون » من النساء معرفة كل ما هو ضروري لتربية الاطفال ، وقد يكون من الجرأة بمكان أن يوصي فينيلون الفتيات بقراءة الكتاب الوثنيين . فلقد اغتذى هو بهذه الآداب ، ولم يكن ، ان صح التعبير ، الا يونانياً غدا مسيحياً ، وكتب قصة « تيليماك » التي تظهر مبلغ معرفته لـ « هوميروس » . لهذا لم يكن في وسعه ان يناقض ذاته فيمنع الفتيات من دراسات كانت له مصدر لذة كبرى وفائدة جلّى . وهو بعد هذا ، يقر بفائدة التاريخ القديم والحديث ، ولا ينكر الشعر والفصاحة ، على أن نبعد عما ينافي الاخلاق والطباع . بيد أننا نعجب اذ نراه يحكم على الموسيقى حكماً قاسياً ويرى انها تفسح المجال « لتسليات مسمومة » .

تربية دوق بورغونيا :

بعد أن عرض « فينيلون » آراءه النظرية في كتابه ، انتقل إلى تطبيقها ، اذ أتاحت له تربية دوق بورغونيا ان يخبر القواعد التي وضعها في « تربية الفتيات » . ولعل مما يهم مؤرخ التربية ان يدرس هذه التربية الإميرية ، التي وهب لها فينيلون كل عقله وقلبه ، والتي تكشف لنا نتائجها اللامعة والناقصة في آن واحد عن محاسن تربيته ومساوئها .

النتائج الحسنة :

لقد كان دوق بورغونيا حاد الذكاء ، جامح الطبع ، أرناً كثير النزوات . لذا كان منهج « فينيلون » الذي تحدثنا عنه (منهج الثقافة غير المباشرة) منهجاً ملائماً له كل الملاءمة . وقد نجح « فينيلون » عن طريق المرونة والمهارة ، في أن يجلب اليه انتباه الامير ، وأن يدس له في كثير من البراعة ، معارف لم يكن ليقبلها لو أنه عرضها عليه عرضاً علمياً تقريرياً جافاً . صحيح ان طبيعة الأمير الحسنة قد ساهمت مساهمة كبرى في الوصول إلى مثل هذه النتائج ، الا أن من الصحيح ايضاً أن فن « فينيلون » كان له نصيب كبير فيها .

الدروس الخلقية ـ الاقاصيص على ألسنة الحيوان :

ما السبيل إلى أن نعلم الاخلاق طفلاً عنيفاً كثير النزوات ؟ لم يلجأ « فينيلون » في سبيل هذه الغاية إلى دروس ومواعظ دون شك ، بل عرض له في شكل « أقاصيص » المبادىء الخلقية التي كان يريد ان يغرسها فيه . قد لا تكون لاقاصيص « فينيلون » هذه قيمة أدبية كبرى ، الا ان قيمتها الحقيقية ترجع خاصة إلى قولها في حينها والقائها في الوقت المناسب . اذ كان « فينيلون »

يؤلفها يومياً ، ويجعلها موافقة للظروف التي كانت تمر بالامير ، ويملؤها بما يشير إلى محاسنه ومساوئه ، ويحقق عن طريقها ما يريده من مدح أو ثلب . هكذا نرى قصة « الخيالي » تصور للدوق نزواته وتعلمه كيف يقومها . ونرى « قصة النحلة والذبابة » تذكره ان المحاسن مهما علت وسطعت « لا جدوى فيها اذا لم يكن القصد رائدها » . ويحكى أن الامير ملكته سورة من الغضب ذات يوم فما كان منه الا ان خاطب فينيلون قائلاً : لا ، لا يا سيد ، أنا اعلم من أنا ومن أنت . فهب فينيلون في اليوم التالي وأراد أن يجيبه على حماقته هذه فقرأ له قصة (باخوس وإله الحقل) وفيها : ولما ضاق باخوس ذرعاً بهازىء خبيث متأهب دوماً للهزء بتعابيره ، اذا لم تكن نقية انيقة ، قال بلهجة ملؤها الكبر : كيف تجرؤ على الهزء بابن جوبيتر ؟ فأجابه إله الحقل في هدوء : وكيف يجرؤ ابن جوبيتر على ان يرتكب خطيئة ما ؟

وهنالك، إلى جانب تلك الاقاصيص التي تهدف إلى تقويم الامير واصلاحه أقاصيص أخرى تهدف فوق هذا إلى اعداده للحكم . هكذا كانت قصة « النحل » تكشف له عن جمال الحكومة النشيطة الفعالة التي يسودها النظام ، كما كانت قصة « النيل والغانج » تعلمه محبة الشعب والعطف على الانسانية المعذبة . وبقول موجز ، كانت كل قصة من أقاصيصه تخفي تحت ظاهر من الهزل درساً جدياً وكان الامير دون شك يمتلكه عند قراءتها الفرح أو الخجل ، يمتلكه الفرح إن وجد نفسه في الاطراء الموجه إلى اشخاص القصة الخياليين ، والخجل ان وجدها في اللوم الموجه اليهم .

دروس التاريخ ـ محاورات الاموات :

ولم يلجأ فينيلون إلى هذه الطريقة في التربية الخلقية فحسب ، بل لجأ اليها أيضاً في التربية الفكرية . فلقد استخدم كل اشكال الخيال للسيطرة على نفس تلميذه . استخدم الاقاصيص في التعليم الخلقي ، واستخدم المحاورات في دراسة

التاريخ ، ولجأ أخيراً إلى الملحمة في « تيليماك » لاغراض التربية السياسية التي اراد ان يقدمها لوارث عرش فرنسا .

أما محاورات الأموات فتُظهِر على المسرح رجالاً من شتى البلدان وشتى الطبقات ، من مثل « شارل كان » وأرسطو وديكارت وليوناردو دافينشي وبوسان وقيصر والاسكندر . وفيها تدور بينهم أحاديث حول التاريخ والادب والفلسفة والفنون . وقد كان فينيلون يؤلفها كما يؤلف الاقاصيص في المناسبات وحسب مقتضى الحال ، متمشياً مع حاجات دوق بورغونيا . وكانت تؤلف في جملتها لوحات جذابة تدخل من حين إلى حين في اطار الدراسة التعليمية للتاريخ العام . ولم يكن القصد منها ان تغني عن دراسة التاريخ دراسة منظمة متتابعة . ذلك أن فينيلون كان يدرك حق الادراك أن التاريخ شيق ، وانه يكفي للتحبيب به ، ان يعرض عرضاً واضحاً حياً حاراً .

تنويع الثقافة :

كان فينيلون يلجأ مع فتاه إلى تجديد الأساليب وتنويعها ، سواء فيما يتصل بالنظام الخلقي أو بالثقافة الفكرية . ففيما يتصل بالنظام الخلقي وآداب السلوك ، كان يلجأ إلى اللين حيناً ، وإلى القسوة الممزوجة بالرفق حيناً آخر ، ويهيب بقلبه وعقله وعاطفته ويثير لديه عزة نفسه ، ويذكره بمكانته والواجبات الملقاة عليه . وفيما يتصل بالثقافة الفكرية ، كان يلجأ إلى تنويع الطرق ، وكان همه الاكبر أن يجعل الدراسات منوعة ، فاذا ما ملّ تلميذه موضوعاً من موضوعات الدراسة نقله إلى غيره . ولا شك أن مبدأه هذا قد هيأ له بعض النجاح . غير أن لنا أن نبين مع ذلك ان هذا المبدأ لا يصلح أن يكون قاعدة عامة ، وأن من غير الجائز ان نفرط في استخدام الطرق المسلية والتنويع كما فعل . ولعل فينيلون قد جعل دراساته صبيانية إلى حد بعيد حين أفرط هذا الافراط في طبعها بطابع السهولة والتشويق .

نتائج تربية دوق بورغونيا :

قد يبدو من الغريب ان نقرر أن فينيلون قد بلغ في نجاحه في رسالته التربوية هذه حد الاخفاق . غير أن الواقع يقرنا على هذا . فلقد غدا الامير ، بسيطرته المطلقة عليه ، صورة صادقة لاستاذه في كل شيء ، تقياً إلى حد الافراط ، يأبى ان يحضر حفلة رقص ملكية لانها قامت في يوم عيد ديني هو عيد الملوك . حتى أصبح لفرط تقاه راهباً أكثر منه ملكا ، عديم المبادهة ، محروم الحرية ، حائراً ، غارقاً في قراءاته الدينية وصلواته الصوفية . فلقد استحوذ فينيلون على نفس تلميذه واحتكر ارادته وامتصها ، ونسي أن غاية التربية تكوين انسان حر مستقل قادر على أن يكتفي بذاته ، وليست غايتها تكوين نسخة باهتة عن الاستاذ وصورة عنه .

تيليماك :

كتب فينيلون قصة « تيليماك » بين عام ١٦٩٤ و ١٦٩٨ وخص بها دوق بورغونيا ، إلاّ انه لم يبح له قراءتها إلاّ بعد زواجه . وكان يريد عن طريق هذه الملحمة النثرية التي قلد بها ألياذة هوميروس ان يكمل تربية تلميذه الخلقية . إلا انها ، خلافاً لمؤلفات فينيلون وخطته العامة ، زاخرة بالمواعظ ، حتى ان « بوالو Boileau » ينتقدها قائلا : كم كنت أتمنى أن يكون « مانتور » اقل افراطاً في الوعظ مما هو وان تكون الاخلاق مبثوثة في الكتاب بثاً خفياً ، فيه كثير من الحذق والفن » . على ان هذه المواعظ لم تكن تخلو من فائدة ، اذ كانت موجهة ضد الترف وروح السيطرة والاستبداد في الحكم . ولعل لويس الرابع عشر قرأ تيليماك وفهم ما فيها من اشارات خفية وتعريض بالحكم القائم عن طريق وصف جمهورية « سالانت » . اذ نراه يقول عن فينيلون بأنه أوسع فكر خيالي عرفه في مملكته . ذلك ان كتاب تيليماك يحتوي

عدا الدروس الخلقية الموجهة للامراء ، نظرات سياسية جريئة ، من مثل الفكرة التالية التي يتحدث فيها عن ضرورة التعليم العام ، وهي فكرة جريئة متقدمة على عصره دون شك ، يقول : ان الاطفال ينتسبون إلى الجمهورية أكثر من انتسابهم لآبائهم ، ومن واجب الدولة ان تربيهم وان تنشىء مدارس عامة تعلمهم فيها الخوف من الله وحب الوطن واحترام القوانين ...

الفصل الثاني

التربية لدى فلاسفة القرن السابع عشر

ديكارت ـ مالبرانش ـ لوك

أشهر من عني من الفلاسفة في القرن السابع عشر بأمر التربية ديكارت صاحب النزعة الروحية ، وما لبرانش صاحب النزعة المثالية ، ولوك صاحب النزعة الحسية . أما ديكارت وما لبرانش فلم يعنيا بها الا عن بعد ، من خلال مبادئهما العامة . وأما لوك فقد عالج مسائل التربية معالجة مباشرة في مؤلف خاص يعد في انكلترا من المؤلفات المعدودة في التربية .

ديكارت : (١٥٩٦ ـ ١٦٥٠)

لم يعتد مؤرخو التربية أن يذكروا في تاريخهم لها ديكارت أبا الفلسفة الحديثة. غير انه احدث في مصير التربية أثراً قوياً فعالاً . نعم ان صاحب الرسالة في المنهج لم ينشىء منهجاً تربوياً بالمعنى الصحيح ، ولم يتعرض مباشرة لشئون

التربية . غير أنه ، بمبادئه الفلسفية ، قد غيّر وجهة الفكر البشري ، وأدخل في دراسة الحقائق الجديدة ، منهجاً دقيقاً واضحاً ، افاد منه التعليم كبير فائدة .

يقول رولان : نجد اليوم ، في الخطب التي تلقى على المنابر وفي المحاكم ، وفي الكتب العلمية ، ترتيباً ودقة واحكاماً ومتانة لم تكن معروفة قبل هذا العهد . ويعتقد كثيرون ، وهم على حق ، اننا مدينون بهذا النمط من التفكير والكتابة ، للتقدم الهائل الذي طرأ على دراسة الفلسفة منذ قرن حتى الآن » .

رسالة في المنهج (١٦٣٧)

والحق ان كل مذهب فلسفي يحتوي في داخله بذور تربية خاصة . والفلاسفة اذ يعرّف كل منهم وفق طريقته الخاصة ، طبيعة الانسان ومصيره ، يأتون في الوقت نفسه بمفاهيم مختلفة مقابلة لهذا التعريف ، حول مناهج التربية وغايتها . الا ان قليلهم قد حاول ان يستخلص من المبادىء الفلسفية العامة التي وضعها النتائج التي تحتويها . غير انهم جميعهم ، شاءوا ذلك أم أبوا ، مربون . ومثل هذا الشأن شأن ديكارت . فهو اذ كتب في الجزء الاول من رسالته في المنهج « نظراته حول العلوم » قدم لنا في الواقع فصلا في التربية العملية المطبقة . وهو قد مهد ، عن طريق القواعد العامة للمنطق الذي وضعه ، لاقامة نظرية جديدة في التربية .

نقد التربية السائدة :

يحدثنا ديكارت طويلا عن التربية التي تلقاها لدى اليسوعيين في كلية « لافليش La Flèche » ، وقد أتاح له هذا الحديث مجالاً لنقد الطرق المتبعة ، ولبيان آرائه الشخصية ، ومما يقوله : لقد اغتذيت بالآداب منذ

صغري ... الا انني ما كدت انهي هذه الدراسات التي يغدو الانسان بعدها عادة في زمرة العلماء حتى وجدتني أضيق ذرعاً بهذا العدد الهائل من الشكوك والاخطاء التي بدا لي انني لم أفد من تعلمها ، الا اكتشاف جهلي المتزايد .

وبتعبير آخر ، كان ديكارت يدرك ان دراساته التي انفق في تحصيلها جهداً وحماسة داما ثماني سنوات ، في مدرسة من أشهر مدارس أوروبا ، لم تفده « معرفة واضحة يقينية بكل ما ينفع في الحياة » . وفي هذا ثورة على التعليم العقيم والثقافة الصورية التي كانت لدى اليسوعيين . وهو ، اذ يستعرض أقسام التعليم المختلفة ، يرى أولا أن من الخطأ الافراط في قراءة الكتب القديمة « لان الحديث مع أبناء العصور الغابرة ، هو أشبه بالرحلة إلى بلاد غريبة ، وعندما ينفق المرء كثيراً من الوقت في مثل هذه الرحلات ، يغدو غريباً عن وطنه » . ثم يشكو بعد ذلك ما لقيه من اهمال في تعليم الرياضيات ، ويحمل على البلاغة والشعر ، لانهما « موهبتان لا تكتسبان بالدراسة » ، ويحمل كذلك على اللغات القديمة ويرى انها لا تفيد الا في فهم الكتاب القدماء ، ولا يرى ان اللاتينية واليونانية قد تساهمان في انماء الفكر .

ولعلنا نستطيع أن نستخلص من هذه النظرات فكرة عن ثقافة تفوق الثقافة اليسوعية السائدة بمتانتها وموضوعيتها ونفعها المباشر في الحياة . فديكارت لا يقصي الاقصاء كله الدراسات المعتادة كالبلاغة « التي لا تضاهى قوة وجمالا » والشعر الذي يتصف برقة وحلاوة فاتنتين ، وقراءة كتب القدماء التي هي حديث مع أنبل أبناء العصور الماضية ، والتاريخ الذي ينمي الحكم ، والاقاصيص التي توقظ الفكر بلطفها . غير انه يريد ان يهب لكل هذه الدراسات مسحة عملية وطابعاً نافعاً وتطبيقاً وضعيا .

المبادىء الكبرى للتربية الحديثة :

وضع ديكارت بعض المبادىء الكبرى في التربية الحديثة دون ان يقصد

ذلك ، ودون ان يفكر الا في تغيير الاتجاه الخاطىء المتبع في البحث عن الحقيقة العلمية .

اول هذه المبادىء تساوي **حظوظ الناس في المعرفة والفهم** . «فالعقل أعدل الاشياء قسمة بين الناس ... والقدرة على الحكم الصحيح وعلى تمييز الحق من الباطل واحدة لدى جميع الناس ، بحكم طبيعتهم » . ومعنى **هذا من الوجهة التربوية** ، **ان لجميع الناس الحق في التعليم** . وما تلك المدارس الابتدائية العديدة المبثوثة على سطح البسيطة الا تطبيقاً وشرحاً لافكار ديكارت حول تساوي حظوظ الناس في العقل والذوق السليم .

على ان ديكارت يضيف إلى هذا : انه لا يكفي المرء ان يملك فكراً جيداً ، والهام ان يجيد تطبيقه . ومعنى هذا ان **الطبيعة لا تكتفي بذاتها** ، **وانها في حاجة الى ان تقاد وتوجه** . والمنهج هو الشيء الاساسي ، وقيمته فوق كل قيمة ، ونجاح الناس لا يتوقف على مزاياهم الطبيعية ، من خيال وذاكرة وبداهة فكر ، بقدر ما يتوقف على قواعد التوجيه الفكري التي تفرض على العقل . وللتربية في تكوين الافكار السديدة القويمة وانمائها حظ أكبر من حظ الطبيعة .

ومن هذه المبادىء الكبرى التي يضعها ديكارت ، **احلال روح البحث الحر والقناعة الفكرية الواعية محل المعتقدات العمياء المستندة الى السلطة** : « المبدأ الاول ألا نقبل شيئاً ونعتقد بصحته ، ما لم يتبين لنا بالبداهة انه كذلك . وألا نضم إلى أحكامنا حكما ، ما لم يره فكرنا ببينة واضحة متميزة ، وما لم يكن في مأمن من كل شبهة وشك » . ومثل هذا المبدأ الشهير الذي يضعه ديكارت بين قواعد منهجه الرئيسية ، لا يصلح به العلم ويقلب الفلسفة فحسب ، بل يهدم به مذهب السنة القديمة ، والطرق الآلية والاعتماد على حشو الذاكرة ، ويهيب عن طريقه بالطرق العقلية التي تثير الذكاء ، وتوقظ أفكاراً واضحة متميزة ، ويحرض الحكم والتفكير . صحيح أن ليس في وسعنا أن

نخلق من جميع الاطفال صوراً مصغرة عن ديكارت ، وان نجعلهم مثله عازفين عن المعتقدات التي تلقوها ، مقبلين على تكوين معتقدات شخصية جديدة . غير ان قاعدة البداهة والبينة الواضحة ، اذا طبقت بقصد واعتدال كانت مع ذلك مبدءاً تربوياً سامياً ، ينبغي ألا يحيد عنه أبداً اولئك الذين لا يروق لهم أن يجعلوا من الطفل آلة .

التربية الموضوعية والذاتية :

وقد يكون هنا مجال الحديث عن نزعتين متباينتين ، كلتاهما مشروعتان ، سنجدهما ، مع بعض المبالغة التي ستفقدهما قيمتهما ، لدى أكثر المربين المحدثين . فبعض هؤلاء يريدون ان يكونوا الفكر خاصة ، وبعضهم الآخر يريدون قبل كل شيء ان يجهزوا العقل بزاد من المعلومات الوضعية . الأولون يحلمون بثقافة تنبثق من الباطن ، عن طريق انماء الخصال الداخلية كالدقة والسداد . والآخرون لا يعنون الا بالثقافة الخارجية ، بكثير من العلم وبحشد المعلومات . وبقول مجمل ، يجعل الفريق الاول التربية ذاتية ، ان صح التعبير ، بينا يجعلها الفريق الثاني موضوعية . من هذا الفريق الثاني « بيكون Bacon » : فالذي يشغل منطقينا الانكليزي قبل كل شيء هو اتساع المشاهدات وامتداد افق الملاحظات وكثرة التجارب . ومما يقوله : ان التفكير ، دون ان يعلم المرء على أي شيء يعمل فكره ، كالقبض على الماء أو محاولة وزن الهواء أو قياسه » . أما ديكارت ، وان لم يهمل قط دراسة الوقائع المشاهدة ، فهو يرى فيها مع ذلك وسائل لتكوين الفكر نفسه ، لا مواد تجمع في الفكر .

مالبرانش (١٦٧٨ — ١٧١٥) :

لن نتوقع العثور على آراء تربوية حكيمة لدى هذا المتصوف الحالم ،

وهذا المثالي الذي شغل بالرؤية في الله . والحق ، ان مالبرانش لم يلامس شئون التربية الا عابراً ، وانفق كل جهوده الفكرية في البحث عن الحقيقة الميتافيزيقية . ومع ذلك قد يكون من الجميل ان نستوقف قليلا هذا المتأمل الذي يخترق الارض وعيناه شاخصتان إلى السماء ، وان نسأله رأيه في مشكلة عملية خالصة كمشكلة التربية .

انكار الثقافة الحسية :

ولا شك ان مالبرانش سيجيب على هذا السؤال بما توحيه له آراؤه الميتافيزيقية المثالية ، مبيناً ان أول عمل واجب هو ان نغذي الطفل بالحقائق المجردة . فليس للنفوس أعمار في نظره ، والطفل قادر على التأمل المثالي وهو طفل . لذا وجب العزوف عن الثقافة الحسية « التي تجعل الأطفال ينصرفون عن الافكار الميتافيزيقية إلى الاحساسات » . واذا اعترضنا فقلنا ان الطفل ليس أهلاً لتأمل مثل هذه الحقائق المجردة ، أجاب مالبرانش قائلا ان هذا لا يرجع إلى طبيعة تكوينه ، وانما يرجع إلى العادات السيئة التي نقدمها له ، وان في وسعنا ان نشفي هذا الضعف . « إننا اذا جعلنا الاطفال في معزل عن كل خوف وعن كل رغبة وأمل ، ولم ندعهم يعانون أي ألم ، واقصيناهم جهد المستطاع عن لذائذهم الصغيرة ، كان في وسعنا ان نعلمهم ، منذ أن يصبحوا قادرين على الكلام ، أصعب الاشياء وأكثرها تجريداً ، أو نعلمهم على اقل تقدير ، الرياضيات المحسوسة والميكانيكا » .

ومن هنا ندرك أن مالبرانش يأمل اذن أن نحذف من حياة الطفل كل لذة وألم وان ينتصر على النزعات التي أنمتها التربية العادية . وكما ان الرجل الطموح اذا ما أصيب في ماله أو شرفه لم يعد قادراً على ان يحل مشكلات ميتافيزيقية أو معادلات جبرية ، كذلك الاطفال الذين يفعل التفاح والسكر في عقولهم ما تفعله المشاغل الهامة وجلائل الاعمال لدى الشيخ ، ليسوا في مثل هذه

الحال قادرين على الاصغاء للحقائق المجردة التي نعلمهم اياها .

فعلينا اذن في رأي مالبرانش ان نعلن الحرب على الحواس ، بل ان نحذف كل المكافآت الحسية . الا ان مالبرانش يستبقي ، مع هذا ، العقاب المادي ولا يدع من الامور الحسية في التربية غير الدرة ، فيقع في تناقض واضح .

اثر البيئة المادية :

وثمة تناقض أخطر من هذا يقع فيه ، وهو أنه ، بالرغم من نزعته المثالية ، يؤمن بأثر الشروط الطبيعية في نمو النفس . وهو ان كان لا يذهب إلى ما يذهب اليه الماديون اليوم حين يقررون « ان الانسان ما يأكل » يقيم مع ذلك بعض الوزن للطعام ويؤمن بأثره . ويتحدث في كثير من المرح عن الخمرة وعن « تلك النفوس الماجنة التي لا تخضع لأوامر الارادة عن طوع » . فالنفس في نظره ليست قوة مستقلة تمام الاستقلال ومنعزلة ، تنمو عن طريق العمل الداخلي وحده ، بل نحن فيما يقول « مرتبطون بكل شيء ولنا صلات بكل ما يحيط بنا » .

(لوك ١٦٣٢ – ١٧٠٤) :

لوك ، هو قبل كل شيء عالم نفس ، واستاذ حاذق في فن تحليل الافكار ومصدرها وهو رأس المدرسة التجريبية في علم النفس التي تضم تحت لوائها « كوندياك Condillac في فرنسا و « هربارت Herbart » في المانيا ، و « هيوم Hume » وفلاسفة المدرسة الايكوسية في انكلترا ، وأكثر الفلاسفة المحدثين . وواضح ان الانتقال من علم النفس إلى التربية سهل جداً ، لذا لم يبذل « لوك » كبير جهد ليغدو استاذاً من أساتيذ التربية ، بعد أن كان استاذاً في علم النفس وفيلسوفاً .

بعض الافكار حول التربية (١٦٩٣) :

كان الكتاب الذي نشره لوك في نهاية حياته ، تحت هذا العنوان (بعض الافكار حول التربية) خلاصة تجربة طويلة مر بها . فمنذ أن كان تلميذاً مجداً في كلية « ويستمنستر Westminister » نشأ لديه ، كما نشأ لدى ديكارت في كلية « لافليش La Flèche » نفور قوي من التعليم المدرسي المعني بالشكل وحده ، ومن الدراسات اللفظية التي برع فيها مع ذلك . وعندما غدا بعد ذلك تلميذاً في جامعة اكسفورد ، وتلميذاً مرموقاً ، أصبح فيها من حملة النزعة الانسانية ، رغم ميوله العملية والوضعية التي كانت تذكيها منذ ذلك الحين العلوم الطبيعية وأبحاث الفيزياء والطب . ومن هناك ، نال شهادته في الآداب عام ١٦٥٦ ، فانتقل ، دون ما فاصل ، من مقعد التلميذ إلى كرسي الاستاذ . وفي عام ١٦٦٦ ودع الحياة المدرسية وانصرف إلى بعض الاعمال السياسية والدبلوماسية . الا أنه ظل يحمل معه بذور أفكاره التربوية التي اكسبتها اياه اقامته في اوكسفورد . وكان يتحين الفرص لتطبيقها على بعض الدروس الخاصة ، هذه الدروس التي كان هو أول من اوحى بها . ففي الاسر التي كان يختلف إليها ، كأسرة « شافتسبري » مثلاً ، اتيح له أن يلاحظ الاطفال عن كثب ، وان يفيد من وراء دراستهم دراسة حاذقة وتتبع تطورهم النفسي ، تجربة تربوية قيمة ، يحمل مؤلفه هذا آثارها في كل صفحة من صفحاته . وعن طريق هذه المساهمة التي قام بها لوك في تربية أبناء أصدقائه ، خرج « كتاب الافكار » وترعرع . فحوالي عام ١٦٨٤ و ١٦٨٥ ، أرسل إلى صديقه « كلارك clarke » سلسلة من الرسائل التي أدخل عليها بعد ذلك بعض التهذيب والاصلاح ، فخرجت كتاباً تربوياً شهيراً ، سهل الاسلوب لا يخلو من بعض التكرار ، الا انه في جوهره قوي الفكرة ، مليء بالافكار المبتكرة . وقد ترجمه إلى اللغة الفرنسية منذ عام ١٦٩٥ « كوست P. Coste » وأعيد طبعه في حياة مؤلفه عدة مرات ، وأصاب نجاحاً عالمياً ، وكانت له

آثار لا تنكر في مؤلفات روسو وهيلفيسيوس ، ونال من اطراء ليبنتس Leibniz الشيء الكثير ، حتى انه فضله على كتابه الآخر « بحث في الفكر البشري » .

تحليل الكتاب :

لن ندعي هنا تحليلاً للكتاب مفصلاً ، ولن نزعم أن التحليل يجزىء عن قراءته بكامله ، اذ هو قمين بمثل هذه القراءة . سوى اننا سنحاول تبيان المبادىء الأساسية التي تستخلص منه ، والتي نلخصها منذ الآن فيما يلي :

١ ــ مبدأ الشظف في التربية البدنية .

٢ ــ مبدأ النفع في التربية الفكرية .

٣ ــ مبدأ الشرف في التربية الخلقية .

التربية البدنية :

المثل الاعلى للتربية عند لوك هو « **العقل السليم في الجسم السليم** » . وقد كانت له ، كما كانت لـ « رابليه » بحكم خبرتهما بالطب ، دراية خاصة بأمور التربية البدنية . الا أن نزعته إلى المفارقات ، وميله المفرط إلى الخشونة وتعويد الجسد القسوة ، أفسد بعض أفكاره . وقد لخص هو نفسه آراءه هذه في السطور التالية :

« كل ما في الامر يؤول إلى عدد قليل من القواعد السهلة : كثير من الهواء والتمرين والنوم ، طعام بسيط ، خلو من الخمرة والمشروبات القوية ، قليل من التداوي أو عزوف تام عنه ، ألبسة ليست بالضيقة ولا بالدفيئة كثيراً ، وأخيراً وخاصة ، الاعتياد على ابقاء الرأس والقدمين باردة ، وعلى غمر القدمين غالباً

في الماء البارد وتعريضهما للرطوبة » .

فلنحاول الدخول في بعض تفاصيل هذه الافكار وفحصها عن كثب :

لوك هو أول مرب بحث بحثاً منظماً ذا خطة في الطعام والالبسة ونوم الطفل . وهو الذي وضع هذا المبدأ الذي أعاده روسو : « لنترك للطبيعة أمر العناية بتكوين الجسم ، على نحو ما ترى من واجبها أن تفعل » . لهذا أوصى بالحياة في الهواء الطلق وفي الشمس ، وأنكر الملابس الضيقة وأراد من الاطفال ان يحيوا كما يحيا الفلاحون متمرسين بالحر والقر ، حاسري الرأس حفاة القدمين . وفيما يتصل بالطعام يحرم لوك السكر والخمرة والتوابل واللحم قبل سن الثالثة او الرابعة . أما الفواكه التي يحبها الاطفال حباً مفرطاً — وما في ذلك من عجب « فمن ثمرة أضاع أبونا الجنة » — فيحلو لـ « لوك » أن يضع بينها بعض الفوارق الطريفة . فيبيح التوت الافرنجي والتفاح والاجاص ويحرم الخوخ والدراق والعنب . أما اوقات الطعام فلا يرى لوك أن تحدد ، وليست هذه هي النقطة الوحيدة التي تعوز « لوك » فيها الحكمة . فما عسانا نقول عن تلك المبادىء الصحية التي توصي بأن نقدم للطفل أحذية رقيقة جداً ، تسمح بنفاذ الماء ؟

ومما لا شك فيه ان لوك يقسو على الاطفال قسوة كبرى ، لعلها ترجع إلى طبعه الرقيق ، وما عاناه من آلام جسدية دائمة لم يستطع التغلب عليها الا بكثير من الحيطة والرعاية . ولا ندري إذا لم تكن نتائج هذا النظام الذي يراه نتائج مشئومة اذا طبقت تطبيقاً حرفياً . ولعل « مدام دي سيفني Mme de Sévigné » كانت أدنى إلى الصواب حين قالت : اذا كان ابنك قوياً فالتربية الخشنة هي الحسنة ، أما اذا كان رقيقاً ، فأرى انك اذا أردت ان تجعله قوياً أوديت به » . أما لوك فيرى ، على عكس هذا ، ان في وسع الجسم ان يعتاد كل شيء . وقد يكون من الواجب أن نجيب عليه بما جرى لبطرس الكبير ، حين رأى ذات يوم أن من اللازم أن يعتاد جميع الملاحين شرب الماء المالح ، فأصدر امراً

بذلك يقضي بألا يشرب الملاحون المبتدئون غير ماء البحر بعد اليوم . فكانت نتيجة ذلك ان مات جميع الفتيان ، وان وقفت التجربة عند ذلك الحد .

ومع ذلك ، ان كنا لا نحبذ مفارقات لوك هذه ، التي لم تلق استحساناً الا من قبل روسو ، لا يسعنا الا أن نعترف ان افكاره لا تخلو من بعض القيمة ، اذ أوصى بتربية تكون رجولة حقة ، وبنظام في الطعام مقتصد ، وانكر أنواع اللين والترف ، مقترباً من الطبيعة ، مستوحياً روح الرجولة والبساطة .

التربية الخلقية :

يرى لوك أن التربية الخلقية مقدمة على الثقافة . يقول : ان ما ينبغي أن يتمناه المرء لابنه هو ، عدا الثروة التي يخلفها :

١ — الفضيلة

٢ — الأناة

٣ — الطباع المهذبة

٤ — الثقافة

ومعنى هذا أن الفضيلة والأناة ، اعني المزايا الخلقية العملية ، تشغل المحل الاول لديه . وما الثقافة في نظره الا جزء يسير من التربية ، بل أيسر أجزائها . لذا نراه في كتاب « الافكار » حيث التكرار كثير ، لا يكرر شيئاً تكراره للامور المتصلة بالفضيلة واطرائها . حتى ان « رايسن [١] » تعد الامور الخلقية في الكتاب بمثابة النغم الاصلي في السمفونية . صحيح أن لوك ، شأنه في ذلك شأن سبنسر ،

---

(١) N. Reicyn, la Pédagogie de John locke, Paris, Hermann, 1911

قد غذى بهذه الآراء الاوهام الشائعة عن الثقافة ، ولم يدرك حق الادراك أثر العلوم والنور العقلي في القلب والارادة والشئون الخلقية . غير أنه مع ذلك قد أحسن اذ ثار في وجه أولئك المربين الذين يخيل اليهم أنهم قد أدوا رسالتهم على أتمها اذا هم زينوا ذاكرة الطفل وملأوا دماغه.

الشرف ، مبدأ السلوك الخلقي :

بعد أن بيّن لوك مكانة التربية الخلقية وأحلها هذا المحل اللائق ، كان عليه أن يتساءل عن مبادىء هذه التربية ووسائلها . فهل مبدأ هذه التربية هو مبدأ « النفع » كما يريد روسو ، وهل على الطفل أن يتساءل قبل الفعل « لمَ يصلح هذا الفعل ؟ » كلا ، فـ « لوك » على الرغم من نزعته النفعية فيما يتصل بالثقافة والتربية الفكرية ، كما سنرى ، ليس نفعياً في التربية الخلقية . فمبدأ النفع اذن ليس مبدأه الخلقي . وليس مبدأه الخلقي كذلك الخوف أو سلطة المعلم أو الآباء ، فهو يحمل على النظام الزجري ، ولا يبيح العقاب.وليس مبدأه ايضا العطف وحب الآباء وكل ما له صلة بالعواطف الرحيمة . فما هو مبدؤه اذن ؟

ان لوك الذي يخطيء بعض الخطأ حين يعامل الطفل معاملة الرجل ولا يقدر ما فيه من ضعف ، يهيب منذ البداية بعاطفة الشرف والخوف والحياء ، أي بالانفعالات النبيلة ، التي قد تكون لنبلها فوق سوية الطفل وملكاته . نعم إن الشرف الذي لا يختلف في الواقع عن الواجب الا في اللفظ ، والذي هو الترجمة الشائعة لكلمة فضيلة ، هو دون شك خير رائد خلقي لضمير راشد قد تكون . الا انه من الشطط في الخيال ان نرجوه من الطفل ، وأن نأمل أن يكون ، منذ نعومة أظفاره ، قادراً على الاحساس بتقدير من يحيطون به أو ازدرائهم له . اننا لنقر ، مع لوك ، أنه اذا أمكن أن نوحي إلى الطفل الحرص على سمعته والعناية بصيته ، استطعنا « ان نخلق منه ما أردنا وان نعلمه محبة جميع اشكال

الفضيلة » . غير ان المشكلة هي في إمكان مثل هذا الفعل ، وفي نجاحه . ولعل « كنت Kant » أقرب في هذا إلى – الصواب حين قال : انه من الجهد المضاع ان نحدث الاطفال بلغة الواجب . انهم لا يرونه في النهاية الا كشيء يعاقبون عليه بالعصا اذا هم حادوا عنه ... لذا وجب ألا نحاول مع الاطفال استخدام عاطفة الحياء ، بل علينا أن نرجىء ذلك حتى زمن الشباب » . ومثل هذا الوهم يقع فيه « لوك » عندما ينتظر من الطفل طاقة خلقية تكفي لتجعل عاطفة الشرف قادرة وحدها على السيطرة عليه ، وعندما يتكل على قواه الفكرية اتكالا يدفعه أن يوصي بان يفتح مجال المناقشة والتفكير معه ، منذ أن يصبح قادراً على الكلام .

ثم ان هذه التربية الخلقية التي ينصح بها لوك يعوزها أيضاً أنها لا تتوجه إلى القلب والعاطفة ، ولا تهيب بقوة المحبة النامية لدى الطفل . يضاف إلى هذا أن استعجال لوك مواهب الطفل ورغبته في أن يحرره سريعاً وان يعامله معاملة كائن عاقل راشد ، وان ينمي لديه مباديء سيادة النفس ، كل تلك جعلته يخطيء أيضاً في ابعاد الخوف من العقاب ابعاداً مطلقاً . نعم ان من الحسن ان نحترم في الطفل الحرية والكرامة اللتين نحترمهما في الراشد ، الا ان هذا الاحترام ينبغي ألا يفسد ويغدو وسواساً ووهماً ، وليس من الثابت ان تهيئة الارادات الراسخة القوية تقتضي تحرير النفس مبكراً من كل خوف وضغط .

تحريم العقاب الجسدي :

ما من شك ان لوك لم يفصل أسس النظرية التي وضعها في السلوك الخلقي . غير أنه ان كان قد قصر في الجانب الايجابي من عمله ، وان كان لم يحط بكل ما ينبغي ان يفعله الطفل من فضائل خلقية ، فقد أصاب توفيقاً اكبر فيما يتصل بالجانب السلبي اعني في طرح كل ما ينبغي الا يفعله الطفل . والفصول المخصصة للعقاب عامة ، وللعقاب الجسدي خاصة ، هي خير فصول كتاب «الافكار» واليها

رجع رولان وروسو اكثر الاحيان . على أن لوك نفسه قد استقى روحها العامة من « مونتيني » . وقد رأينا من قبل كيف جعل كاتب « البحوث » القاعدة التربوية لديه ما دعاه باسم « اللطف القاسي » . وكذلك فعل لوك . وبالاستناد إلى مثل هذا المبدأ حكم على الدرة ذلك الحكم النهائي قائلاً : ان الدرة أداة خنوع تجعل الطبع ذليلاً .

التربية الفكرية :

ينتسب « لوك » فيما يتصل بالتربية الفكرية ، إلى تلك الاسرة من المربين النفعيين الذين كانوا قلة في زمنه ، ثم ما لبثوا ان انتشروا وذاعوا . فهولا يريد ان يكوّن ادباء وعلماء بل يريد ان يكوّن اناساً عمليين مزودين بالسلاح الضروري لمعاركة الحياة ، متمتعين بكل المعارف التي قد يحتاجونها لتنظيم حساباتهم وتوجيه ثروتهم ، وارضاء ما تفرضه عليهم مهنتهم ، واجابة ما توجبه عليهم واجباتهم بوصفهم اناساً ومواطنين ، حتى ليخال المرء انه يكتب لشعب من التجار والصناع .

الدراسات النفعية :

من محاسن لوك التي لا تنكر ، ثورته ضد التربية الشكلية التي تحل محل العلم الايجابي الواقعي ثقافة مترفة ، لا تعنى الا بتعليم البلاغة السطحية واللفظ الانيق. فهو يحتقر الدراسات التي لا تؤدي مباشرة إلى اعداد صاحبها للحياة . نعم انه ذهب بعيداً في ثورته ضد النزعة الشكلية التي كانت سائدة وفي تحبيذه للنزعة الواقعية ، ونسي ان الدراسات المدرسية القديمة وان كانت غير مفيدة بالمعنى الوضعي ، ولا تلبي حاجات الوجود العادية ، لها مع ذلك فائدة اسمى ، اذ يمكن ان تغدو ، اذا ملكتها يد صناع ماهرة ، خير أداة لتثقيف الفكر وتهذيبه .

ولكن لوك كان يخاطب متعصبين ومتفيهقين كانت اللغة اليونانية كل شيء في الثقافة لديهم ، وكانوا ينحرفون بالآداب عن رسالتها الاصلية ، ويجعلون معرفة اللغات الميتة الغاية الوحيدة للثقافة ، لا وسيلة من وسائلها . مما يعني ان لوك لم يكن نفعياً أعمى ووضعياً فظاً يريد ان يحذف كل دراسة منزهة عن الغاية ؛ وكل ما هنالك انه كان يريد ان يضع هذه الدراسات المنزهة في موضعها الطبيعي وان يحلها المقام الذي تستحقه ؛ فلا يصرف العناية اليها دون غيرها ، ولا يضحي في سبيلها بالدراسات الجوهرية ذات النفع المباشر .

مناهج الدراسات

منذ أن يعلم الطفل القراءة والكتابة ينبغي أن نعلمه الرسم . ويوصي به لوك لما له من فائدة عملية ؛ ويجعله في رتبة القراءة والكتابة . وبهذا يخالف رأيه تمام المخالفة رأيه في الفنون الاخرى التي يحتقرها ، والتي لم تستطع نفسه الفاترة ان تدرك اثرها العميق اللطيف في نفس الاطفال . واذا اكتسب الطفل هذه المبادىء وجب ان يتمرس بلغته الام ، عن طريق القراءة في البداية ، ثم عن طريق الانشاء والكتابة والاقاصيص الصغيرة والرسائل المألوفة الخ .. وتعقب هذه الدراسة مباشرة دراسة لغة حية (واللغة الحية التي ينصح بها لوك معاصريه هي اللغة الفرنسية) وبعد أن يتقنها الطفل ، لا قبل ذلك ، يباح له تعلم اللاتينية . ويرى لوك ان يتم تعليم هذه اللغة عن طريق الاستعمال والمحادثة ، اذا امكن العثور على استاذ يتحدث بها بيسر ، او عن طريق قراءة الكتاب القدماء ، ان تعذر ذلك .

اما النحو فينبغي الاقلال منه جهد المستطاع . ومثله استظهار المقطوعات والانشاء باللاتينية شعراً أو نثراً ، فتلك امور ينبغي ان تحذف . فهولا يرى ان يتعلم المرء اللاتينية بغية الكتابة بها كتابة كاملة . بل يرى ان الغاية الحقيقية المرجوة هي فهم الكتاب القدماء الذين كتبوا بهذه اللغة . اما اليونانيةفيحذفها

لوك من مناهج دراسته ولا يعني هذا انه ينكر جمال لغة ، مؤلفاتها هي المنبع الاصلي للادب والعلم ، وانما يريد ان يستبقي دراستها للعلماء والادباءالمختصين ويقصيها عن الدراسة الثانوية التي ينبغي ان تكون مدرسة للحياة لا لاي شيء آخر . وهكذا يصبح في مقدور المناهج المدرسية ، بعد ان رفعت عنها هذه الدراسة التي كانت تثقل كاهلها ، ان تفسح مجالاً اكبر للدراسات المفيدة حقاً وذات النفع العملي ، كالجغرافيا التي يحلها لوك المحل الاول لانها تمرين للذاكرة والعينين ، وكالحساب الذي يستخدم في كل شئون الحياة والذي يستعان به في كل الامور ، وكالفلك ، ثم بعض اجزاء الهندسة الضرورية لرجل الاعمال ، ثم التاريخ اجمل الدراسات وانفعها ، والاخلاق والحقوق والتشريع السائد ، واخيراً الفلسفة الطبيعية ، اي العلوم الفيزيائية ، ثم مهنة يدوية تكون تاجاً لكل تلك المعارف .

الدراسات المشوقة

كما تتصف الثقافة لدى لوك بالنفعية في غايتها ، تتصف بالتشويق في وسائلها . فابغض شيء اليه ، بعد التشدق والعلم الفارغ الذي يصرف جهود الطفل في دراسات عقيمة ، هو الفظاظة والقسوة في طرق التعليم ، والوسائل المضنية ، والاسلوب المنهك الذي يبدو فيه المعلم لتلاميذه انساناً مخيفاً ، منغصاً لطيب العيش .

ويوصي لوك خاصة باستخدام طرق التشويق في القراءة وفي الاعمال الاولى التي يقوم بها الطفل صغيراً ، ويرى من الواجب ان نعلمه القراءة دون أن يلقى فيها شيئاً غير السلوى . ذلك ان الطفل في كل مراحل حياته حريص على الاستقلال والحرية ، متعشق للذة والسرور . فعلينا أن نمتعه بكل ذلك ، وان نحترم مزاجه وذوقه الشخصي . وهنا يلتقي لوك بسبنسر الذي بيّن اقوى بيان ان الفكر لا يمتلك حق الامتلاك الا بالمعارف التي تولد له لذة وتثير لديه متعة .

واللذة لا تكون الا حيث يكون ميل طبيعي ننميه ، او نشاط او ذوق فطري ، ولا تتوافر الا اذا كانت الجهود التي نتطلبها من الطفل ملبية لرغبات طبيعية ونزعات فطرية لديه . وبهذا ادرك لوك قبل سبنسر وقبل غيره ادراكاً واضحاً كل الوضوح كيف ينبغي ان تقام التربية على أساس المعرفة الحاذقة بحاجات الطفل .

استظهار المعلومات

لا يرى لوك ان تستظهر المعلومات ابداً . ولا شك ان مثل هذه النتيجة الجازمة لا تخلو من اطلاق وخطأ . على ان المقدمات التي يبدأ منها لتبريرها اعرق في الضلال والخطأ . فهو يبدأ من تلك الفكرة البسيكولوجية القائلة بان الذاكرة لا تقبل التقدم ، ويمد بحثه بنظراته الحسية وفهمه الخاص للنفس الانسانية ، التي هي لديه صفحة بيضاء ، معطلة النشاط خاوية ، وما هي بمجموعة من الطاقات والقوى الحية التي تقوى بالدراسة وتشتد . وهو لا يعتقد أن الملكات النفسية أياً كانت ، قادرة على النمو ، لسبب واحد بسيط وهو ان ليس ثمة في نظره ملكات البتة . وفي هذا يقول :

« انا اعلم ان هنالك من يزعم ان علينا ان نكره الاطفال على استظهار الدروس ، لننمي ذاكرتهم وندربها . ولكني أود أن يكون هذا الرأي قد صدر عن بحث وعقل يتناسب مع اليقين الذي يصحب به القول عادة ، كأن تكون ثمة مشاهدات دقيقة تبرره بدلاً من ان يكون وليد العادة القديمة . اذ من البدهي ان قوة الذاكرة راجعة إلى تكوينها الموفق ، لا إلى انواع التقدم الذي تحرزه بفعل العادة والمران . صحيح ان النفس أهل لان تحفظ الاشياء التي توجه اليها انتباهها ، وان عليها ، كي لا تدعها تفر ، ان تطبعها من جديد مرات عديدة في ذاكرتها عن طريق التفكير الكثير . الا ان هذا العمل لا يمكن ان يتعدى القوة الطبيعية لذاكرتها . والاثر لا يمكث في الشمع او الرصاص المدة

التي يمكثها في النحاس او الفولاذ . وصحيح ان الاثر يبقى اكثر من غيره اذا تعهدناه بالتجديد . غير ان كل عمل فكري جديد تقوم به على هذا الاثر هو نفسه اثر جديد ، وعدد هذه الآثار هو الذي ينبغي ان يحسب اذا أردنا ان نعلم كم من الوقت تستطيع النفس أن تحفظه . وواضح اننا اذا علمنا النفس صفحات من اللاتينية ، لانهب للذاكرة استعداداً اكثر للحفظ ، كما اننا حين نحفر فكرة على صفحة من الرصاص ، لا نجعل هذا المعدن اقدر على حفظ انطباعات أخرى » .

ولو صحت آراء لوك هذه ، لأصبحت التربية مستحيلة ، لانها (أي التربية) تفترض وجود بذور طبيعية يخصبها التمرين وينميها . على أن « لوك » يستبق عصره دون شك عندما يطرح تلك المسألة التي لقيت عناية خاصة في نظريات « التعلم learning » الحديثة نعني مسألة « انتقال أثر التدريب » .

تعلم المهنة :

يريد لوك كما يريد روسو ان يعلم تلميذه مهنة من المهن ، غير ان لوك ، اذ يوصي بان يتعلم فتاه مهنة النجارة او الزراعة ، كان يهدف من وراء ذلك إلى غاية غير الغاية التي يهدف اليها روسو ، فهو يريد بذلك ان يهيء عن طريق هذا العمل الجسدي سلوى للفكر وفرصة للراحة والاسترخاء ، وان يقدم للجسد تمريناً مفيداً . أما روسو فيريد من وراء ذلك تعلم المهنة بالذات ، اذ يكون بها « اميل » في مأمن من العوز اذا ما ساءت أحواله في يوم من الايام . بالاضافة إلى ان روسو يخضع في هذا لبعض الغايات الاجتماعية بل الاشتراكية ، اذ يرى ان العمل واجب لا يستطيع أي انسان الفرار منه ، والمواطن العاطل عن العمل ، غنياً كان أو فقيراً ، هو مراوغ .

بيوتات العمل :

بالرغم من ان لوك لم يعن الا بالدراسات المدرسية وبتربية الانسان الزول ، فهو لم يبق مع ذلك غريباً كل الغرابة عن مشكلات التعليم الابتدائي . ففي عام ١٦٩٧ وجه إلى الحكومة الانكليزية تقريراً ذا شأن حول ضرورة تنظيم « بيوتات العمل » للاطفال والفقراء ، وفيه يرى ان الاطفال الذين يتراوح عمرهم بين الثالثة والرابعة عشرة ، ينبغي ان يجمعوا في ملجأ يجدون فيه العمل والغذاء .

وكان لوك يرمي من وراء ذلك إلى محاربة الفساد الخلقي والفقر ، وإلى مداواة الكسل والتشرد لدى الاطفال ، والى التخفيف عن الأم في المراقبة ، اذ لا تتسع أوقاتها المغمورة بالعمل لرعاية الاطفال حق الرعاية . كما كان يريد من وراء ذلك ايضاً ان يكون ، عن طريق الاعتياد على النظام ، اناساً معتدلين وعمالاً مجدين . أو بتعبير آخر كان يحاول القيام بخلق جيل اجتماعي جديد .

لوك وروسو :

سنجد في كتاب « اميل » كثيراً من افكار كاتبنا ، الذي كان يطلق عليه روسو لقب « لوك » الحكيم . بل لعلنا سنزداد اعجاباً بالخصال العملية والذوق السديد الذي كان يتحلى به هذا المربي الانكليزي اذا نحن اطلعنا على الآراء الخيالية التي طلع بها مقلده الفرنسي . و « لوك » لم يكن كاتباً يريد ان يلمع بكتابته ، بل كان استاذاً ذا حس سليم ، وحكم سديد ، يقص لنا آراءه ، ولا يطمع في شيء سوى أن يكون منطقياً مع نفسه ومفهوماً من غيره . ولعلنا لا نقدر كتاب لوك حق التقدير الا اذا قرأناه بعد قراءتنا لكتاب « اميل » الذي يستقي منه الشيء الكثير . اذ يخرج الانسان من قراءة روسو وقد ناله البهر بل الدوار الذي يحدثه في نفس القارىء كاتب عبقري مثله ، ذو خيال دوماً في

صعود ، وذو هوى ونزوات ، يخلط الحقائق السامية بمفارقات عجولة واقوال ذات ضجيج . لذا يجد المرء بعض الراحة وبعض الاسترخاء الحلو اذا هو اقبل بعدها على دراسة لوك ووجد نفسه تجاه فكر يظل دوماً في مستوى واحد ، واسلوب بسيط هادىء ، وأمام كاتب صحيح النظرة ، رغم بعض الهنات ، وكتاب مليء بالنور الملائم الصافي ، لا بالبروق والدخان .

الباب السادس

التربية في القرن الثامن عشر
روسّو وأميل

الصفات العامة للتربية في القرن الثامن عشر :

أول ما يجلب نظر الباحث في الصفات العامة للتربية في القرن الثامن عشر ان الروح العلمانية بدأت تظفر فيه على الروح الكنسية . فأي تضاد كبير نلمحه بين الرهبان المربين في القرن السابع عشر ، وبين الفلاسفة المربين في القرن الثامن عشر . بل ان اليسوعيين الذين كانوا سادة الموقف في عصر لويس الرابع عشر ، سيفقدون قيمتهم في هذا العصر وسيطردون أخيراً عام ١٧٦٢ ، ويصبح المكان الاول في ميدان النظر والعمل لغير رجال الدين . فيكتب « روسو » كتاب « اميل » ويغدو « دالامبير D'Alembert » و « ديدرو Diderot » مستشارين تربويين لقيصر روسيا ، ويحاول « رولان Rolland » والنواب ان يحلوا عمل الدولة مكان عمل اليسوعيين ، وأخيراً تأتي الثورة الفرنسية عام ١٧٨٩ فتبلغ الروح العلمانية غاية ظفرها .

ثم ان التربية في القرن الثامن عشر تمتاز بنزعاتها النقدية الاصلاحية، ولعل من الصحيح ان يقال ان عصر لويس الرابع عشر هو عصر مطمئنين راضين ، وان عصر « فولتير » هو عصر ناقمين .

ثم ان الروح الفلسفية التي تربط النظريات التربوية بقوانين الفكر الانساني والتي لا تكتفي بأن تغير العادات السائدة عن طريق بعض التفصيلات والاضافات والتي تضع المبادىء العامة وتحكم بالكمال المثالي ، هذه الروح ، بما فيها من محاسن ومساوىء، هي التي ستشرق في اميل « روسو » وفي بعض الكتابات الاخرى في عصره .

واخيراً ، وهذه صفة اخيرة مشتقة من الصفات السابقة ونتيجة لها ، تنزع التربية إلى ان تصبح قومية ، إلى جانب كونها انسانية ، ويحل الاستعداد للحياة محل الاستعداد للموت ، وتنضج خلال القرن الثامن عشر فكرة هامة ، يجلوها أبناء الثورة ، وهي فكرة تربية شعبية عامة قومية تخلق مواطنين يعملون للوطن وللحياة والحقيقة .

مستبقو روسو :

وقد يكون الحادث التربوي الكبير في القرن الثامن عشر ، قبل طرد اليسوعيين وأعمال الثورة الفرنسية ، ظهور كتاب « اميل Emile »[١] . ولا شك ان صاحبه يشغل المكان الاول بين مؤسسي التربية الفرنسية ، بل ان امره يجاوز فرنسا إلى غيرها وإلى المانيا خاصة . على انه مهما يكن حظ هذا الكتاب من الابتكار ، ومهما يكن شأن صاحبه في الابداع ، لا يسعنا الا ان نقرر ان مذهبه التربوي لم يكن فلتة من فلتات العبقرية لم يهيئها شيء . فلروسو مستبقون أفاد من أعمالهم ، حتى ان راهباً من اتباع القديس بينيديكت قد كتب كتاباً

(١) ترجم هذا الكتاب إلى اللغة العربية عادل زعيتر (دار المعارف بالقاهرة ١٩٥٦) .

سماه : « سرقات جان جاك روسو » [1]

ولن نذهب نحن مذهبه هذا فنصم روسو بالانتحال والسرقة ، فله من دون شك وحيه الخاص وجرأته في الابتكار . على اننا لا ننكر استيحاءه مبادىء « مونتيني » و « لوك » وأن له بعض المستبقين الذين أتوا قبله بقليل .

راهب سان بيير (١٦٥٨ — ١٧٤٣) :

من هؤلاء الراهب سان بيير Saint-Pierre ، صاحب الفكر الحالم الخيالي الذي كان يدعوه روسو نفسه انساناًضخم المشروعات ، ضيق النظرات . وحقاً ، كانت مشروعاته ضخمة ، في عددها على أقل تقدير . منها « مشروع لجعل المواعظ اكثر فائدة » و « مشروع لجعل الطرق ميسرة للعمل » ومشاريع أخرى لتحسين التربية عامة وتربية الفتيات خاصة .

والفكرة السائدة لدى الراهب سان بيير هي عنايته بالتربية الخلقية . وهو يطلب من الانسان خصالاً أربعاً أساسية : العدل، والاحسان، ومعرفة الفضيلة أو الحكم ، والثقافة أخيراً التي يجعلها في المحل الاخير ، لأن الفضيلة لديه خير من تعلم اللاتينية .

ومن النزعات القويمة التي أتى بها نظراته النفعية العملية ، فهو أول فرنسي عني بالتعليم المهني ، فوضع فوق دراسة اللغات تعلم الفنون الميكانيكية والعلوم الوضعية والمهن ، واراد ان تكون حول المدرسة وفي المدرسة طواحين وآلات طباعة وآلات زراعة ...

ومن الافكار الجديدة لديه ايضاً توصيته بانشاء مكتب دائم للمعارف العامة ،

---

(١) Dom Joseph Cojet, les plagiats de J.J. rousseau de Genève sur l'éducation, 1768.

يكون بمثابة مرجع ودار شورى ، يصلح المناهج ويحقق الانسجام في جميع كليات المملكة ما استطاع .

ومما يستحق الاطراء بين افكار هذا الراهب إلحافه في ضرورة تثقيف المرأة ، حتى لنلمح تقدماً هائلاً وشوطاً كبيراً قد قطع في هذا الميدان بينه (عام ١٧٣٠) وبين فينيلون (عام ١٦٨٠) . وليصل إلى هذه الغاية سريعاً استبق راهبنا العصور ، وأراد ان تنشأ للنساء معاهد قومية ومدارس تعليم ثانوي ، ولم يتردد في أن يحبس الفتيات في مدارس داخلية ، وفي مدارس داخلية لا تعرف ايام العطل . ورجا الحكومة ان تنشىء دروساً عامة لتلك النسوة اللائي يكوّن « نصف الاسر » .

مصادر روسو الاخرى :

في القرن الثامن عشر دخل الفكر الحديث سواء فيما يتصل بالتربية أوبغيرها من شؤون الحياة ، طوراً جديداً ، ازدادت فيه العلاقات الاممية ، والتأثر والتأثير بين الشعوب . وعلى حين نرى فرنسيي القرن السابع عشر يجهلون « كومنيوس » جهلاً مطلقاً ، نرى روسو يعرف « لوك » والسويسري « كروزا » . على انه لم يكن ينظر إلى هذا المربي السويسري نظرة اعجاب ، بل كانت نظرته اليه نظرة سوء . ومع ذلك كانت لهذا المربي بعض الافكار الطيبة ، اذ نقد الطرق القديمة التي تجعل « من معرفة اللاتينية واليونانية جوهر التربية » وامتدح تعليم العلوم والتربية الخلقية .

ومثل هذا فعله الراهب « بلوش Pluche » في كتابه عن « مرأى الطبيعة » الذي شاع في زمنه وذاع . ففيه يطالب ايضاً الاقلال من دراسة اللغات الميتة ، وان ينفق الوقت الذي يهدر في دراسة اللغات الميتة ، في دراسة اللغات الحية ، كما يوصي فيه بالتربية المبكرة منذ السنين الاولى .

وثمة كتاب آخرون اوحوا إلى روسو بعض الافكار التي فصّلها في «اميل» . فقبله وجد من يحكم على اقاصيص لافونتين بانها فوق مستوى الاطفال (La Condamine) وقبله وجد « بونفال Bonneval » الذي عني بالتربية البدنية وانتقد بعنف استخدام القماط وطلب ان نربي حواس الاطفال ، وطلب ايضاً ان يقتصر عمل المربي في السنوات الاولى على أن يبعد الانطباعات السيئة عن خيال الطفل وأن يؤخر تعليم الحقائق الدينية .

وسنرى في كتاب « اميل » كل هذه الخطوط الاولية ، يقبل عليها روسو فينميها ويفصل مجملها ويخلع عليها شيئاً من قوة عبقريته وبريقها ، ويقلبها احياناً إلى مفارقات كثيرة الجعجعة ، أو يصيرها أحياناً أخرى حقائق راسخة نهائية .

نشر كتاب « اميل » (١٧٦٢)

طرح روسو جميع مشكلات التربية تقريباً وحلها حلولاً رشيدة أحياناً، طريفة دوماً .

ظهر كتاب « اميل » عام ١٧٦٢ ، في الوقت الذي كان فيه البرلمان الفرنسي يطرد اليسوعيين من فرنسا ، لذا لقي هذا الكتاب قبولاً حسناً وسط ذلك البحران الكبير الذي كانت تتردى فيه العادات والتقاليد التربوية القديمة ، وكان هو الكتاب المنتظر ليشق للانسانية آمالاً جديدة ، ويبشر بظهور الفكر الفلسفي في فن تربية الناس . غير أن روسو اذ كتب كتابه لم يكن يفكر في اليسوعيين ، وهو لا يتحدث عنهم قط ، وعمله لم يكن موجها إلى الانسان الحاضر ، بل إلى مستقبل الانسانية ، وكان يؤلف كتاباً حياً ابداً ، بين القصة والبحث ، يريده اكبر اثر انتجه الفكر البشري في ميدان التربية . والحق ان كتاب (اميل) ليس مؤلفاً نقدياً قصير العمر ، يعيش ما عاشت المساوىء التي ينتقدها ، ولا

هو مرجع عملي في التربية ، وانما هو مذهب تربوي عام ، وبحث ضاف في علم النفس التربوي والاخلاق التربوية ، وتحليل عميق للطبيعة البشرية .

نشأة روسو التربوية :

وقد يحسن قبل الاقبال على دراسة هذا الكتاب ، ان نسائل كيف تهيأ لكاتبه بطبعه وحياته ، ان يغدو كاتباً تربوياً . ولعل تاريخ الادب الفرنسي لا يعرف حياة اغرب واعجب من حياة روسو ، هذا الرجل الكبير التعيس . فلقد ارتكب روسو في شبابه خطايا كبيرة ، الا انه في فترات اخرى من حياته ، كان أشبه بالحكيم وبالبطل الخلقي المستمسك بالفضائل الخاصة والشجاعة المدنية . كما تقلب على كل صروف المغامرات وركب شتى الاخطار ، واختلف إلى شتى المهن ، فكان صانعاً وخادماً ومربياً ، وأقام في بعض الخانات باجرة فلس واحد ، وعرف أياماً شكا فيها غلاء الخبز عليه .

في وسط هذه الظروف البائسة ، وهذه الذلة والمسكنة ، تكونت نفس كلها حس مرهف وخيال .

فقد كان ذكي الحس مرهفه . وما من شك ان الطفل الذي يشعر ، تجاه بعض الاساءات الظالمة التي لقيها ، بذلك الغضب العنيف، والحنق القوي الذي وصفه لنا في اعترافاته ، ويظل طوال ليلته يتلوى على فراشه منادياً ! Carnifex Carnifex ، ما هو طفل عادي أبداً . ومما يقوله هو : « لم اكن املك اية فكرة عن الأشياء ، في الوقت الذي كنت اعرف فيه كل العواطف والمشاعر ، ولم أفكر في شيء تفكيراً بل احسست كل شيء احساساً » .

وقد أوحى له حبه للطبيعة منذ سن مبكرة هوى لم تنطفيء ذبالته ، فلم يخمد تفاؤله ولم يتراجع امام ظروفه القاسية ، ولم يهن ايمانه بالعناية الالهية . كما أوحت له دراسة « فلوطارخس » حب الفضائل الوطنية والحماسة للحرية .

وكان الكذب يحدث لديه ذعراً حقيقياً ، وكان شعوره بالعدالة سامياً . وانضاف لديه بعد ذلك إلى جانب بغضه للجور ، بغض للجائرين الذين يظلمون الشعب . ولا شك انه استقى اول بذرة من بذور البغضاء من تلك الحادثة التي حدثت له اذ كان مسافراً على قدميه من باريس إلى ليون [1] ، فدخل كوخ فلاح بائس ووجد فيه ، كما يجد الانسان في لوحة مصورة ، خلاصة مؤثرة عن آلام الشعب وبؤسه .

وفي وسط هذه الغمرة كان يقرأ في كثير من الاندفاع والهوى ، ويغتذي بالشعراء والمؤرخين والفلاسفة الاقدمين ، ويدرس الرياضيات والفلك . وقد قيل « ان هذه الحياة التي قضاها في القراءة والعمل ، والتي كانت تقطع مجراها بعض الحوادث الاسطورية ، وبعض المغامرات والاخطار ، كانت توقظ الخيال يقظة لا يقاس بها ما تفعله دروس منظمة في كلية « بليسيس Plessis » .

هكذا تكوّنت عبقرية روسو الادبية وعبقريته التربوية بالتالي . وليس لنا ان نبحث في حياة روسو عن عوامل مباشرة هيأته لتأليف « اميل » . صحيح انه ظل فترة من الزمن مربياً في اسرة « مابلي Mably » (عام ١٧٣٩) الا انه ما لبث حتى هجر مثل هذه الوظائف التي اخفق فيها . نضيف إلى هذا ان روسو ، الذي كان يحب ان يلاحظ الاطفال ويتأملهم ، لم يتأمل لسوء الحظ الا اطفال غيره . ومن أبأس ما كتب ، تلك الصفحة في كتاب « الاعترافات » يقص لنا فيها كيف كان يطلّ في غالب الاحيان من النافذة ليشهد خروج الاطفال من المدرسة ، وليصغي إلى احاديثهم ، يسترق السمع ويختلس الملاحظات اختلاساً .

ومن هنا ندرك ان كتاب اميل لم يكن نتيجة استقراء طويل وتجربة صبورة حقيقية ، بل كان مؤلفاً وليد الوحي والالهام ووليد ارتجال عبقري لامع .

---

(١) كان روسو كما نعلم من عشاق الرحلات سيراً على الأقدام . وقد أفرد لذلك صفحات جميلة في « اعترافاته » .

تسيطر على الكتاب كله بعض المبادىء العامة ، فتهب له وحدة وطابعاً مذهبياً مطلقاً .

أول هذه المبادىء مبدأ براءة الطفل التامة ، اذ يبتدىء كتاب « اميل » بهذه العبارة الرنانة « كل ما خرج من بين يدي خالق الأشياء حسن خيّر . وكل شيء يفسد بين يدي الناس » . ويقول في مكان آخر « لنؤمن ايماناً لا مرية فيه بأن الحركات الاولى للطبيعة هي دوماً قوية رشيدة وما من فساد اصيل في القلب البشري » . ولا شك ان روسو قد احسن اذ حارب التشاؤم الذي يبوح به اولئك الذين يرون في الطفل كائناً فاسداً ومنحطاً قبل ان يولد . غير انه بدوره يخدع اذ يقرر ان ليس في الطبيعة البشرية أي بذرة شر . انه يرى ان المجتمع سيء فاسد ، وأنه مبعث الشر ، ومصدره ، وعلينا ان نحمي نفس الطفل من اثره السيء هذا . وفي هذا ما فيه من غلو . ومع ذلك ، لندع هذا وغيره من انواع التناقض التي وقع فيها روسو ، ولنبين ان تفاؤله هذا هو الذي صدرت عنه الخصائص الاساسية للتربية التي يحلم بها لاميل . اذ يميز هذه التربية انها تربية مستندة إلى الطبيعة وسلبية . ومما يقوله « غريار Gréard » :

« ان اميل ابن الطبيعة ، تربيه الطبيعة ، وفق قواعد الطبيعة ، لارضاء حاجات الطبيعة . ونحن لا نقع على هذه السفسطة عرضاً في صدر الكتاب فحسب ، بل هي في جوهره . الامر الذي يجعل الخطة التربوية التي يرسمها روسو ، اذا جردناها عن ذلك الجسم من الافكار والمبادىء التي تهب لها فائدة قوية كبرى ، لا تعدو ان تكون خيالاً خطراً » .

فكل ما يصدر عن المجتمع يراه روسو صنعياً متكلفاً كله . ويحقر الاشياء المتعارف عليها والتي تواضع الناس على احترامها ، ويضع « اميل » في مدرسة الطبيعة ويربيه كما يربي المتوحش تقريباً .

هذا من جانب ، ومن جانب ثان نجد ان تربية « اميل » تربية سلبية حتى السنة الثانية عشرة على اقل تقدير ، اعني ان روسو يوكل الامر للطبيعة ايضاً . ذلك ان التربية في نظر من يحكمون على الطبيعة بالسوء ، ينبغي ان تكون ضغطاً وزجراً وتقويماً . أما روسو فالطبيعة خيّرة في نظره ، لذا كانت التربية لا تعدو ان ندع الطفل وشأنه حراً ، وان نحميه من صدمة الآراء ونضرب حول نفسه منذ سن مبكرة سوراً منيعة لا ينفذ اليها شيء مما في المجتمع ، وان نطمئن بذلك على نمو ملكاته نمواً حراً من كل مؤثر خارجي .

ومن مبادىء « اميل » العامة حقيقة اخرى لا تخلو في اصلها من صحة وصواب ، غير ان روح المفارقة عند روسو ما تلبث حتى تقلبها إلى خطأ ، واعني بها فكرة التمييز بين الاعمار . يقول « ان لكل عمر ، ولكل حال في الحياة ، كمالها الملائم لها ونوعاً من النضج خاصاً بها . وطالما سمعنا من يتحدث عن انسان تام ، غير ان علينا ان ننظر ايضاً في الطفل التام ، فمثل هذا سيكون مظهراً جديداً ، ولعله لا يقل عن ذاك متعة ولذة » .

ويقول : « نحن نجهل الطفولة الجهل كله ، وكلما مشينا في الافكار الخاطئة التي نملكها عنها ، ازداد ضلالنا . انك ترى اكثرنا حكمة يتعلقون بما يهم البالغ معرفته ولا ينظرون فيما ينبغي ان يتعلمه الاطفال . فهم يبحثون دوماً لدى الطفل عن الراشد ، دون ان يفكروا بما هو عليه قبل ان يصبح راشداً » .

ولا شك ان مثل هذه الملاحظة صائبة حتى الآن ، ومنها نستخرج فكرة عن تربية تدريجية تساير في مطالبها المتتابعة تطور القوى النفسية ونموها . غير ان روسو لا يقف عند هذا الحد ، وما من شأنه ان يقف في بداية الطرق ، بل تراه يجاوز التربية المسايرة للتطور ، ويطالب بتربية مجزأة ان صح التعبير ، تقيم حدوداً وسدوداً مطلقة بين مختلف الاعمار ، وتميز في النفس بالتالي طبقات مختلفة .

على أننا مع ذلك نستطيع اليوم أن نقدر مثل هذه النظرة ، بعد تطور

الدراسات النفسية ، وبعد نشوء علم نفس الطفل ، اذ نجد من مسلمات هذا العلم الاولى ، ان نفسية الطفل لا تختلف عن نفسية الراشد في الدرجة والمستوى فحسب ، بل تختلف في الطبيعة ، وان علينا ألا ننظر إلى الطفل نظرتنا إلى صورة مصغرة عن الراشد ، بل نظرتنا إلى كائن مستقل ، لنفسه قواعدها وقوانينها الخاصة .

اقسام الكتاب :

في الكتاب كثير من الاسهاب والاستطراد ، يجعل قراءته ممتعة وتحليله عسيراً . ومع ذلك ، سلك فيه المؤلف خطة ومنهجاً او نظاماً زمنياً على اقل تقدير . فأعمار « إميل » المختلفة هي مبدأ التقسيم فيه .

فالكتابان الاول والثاني يتحدثان خاصة عن الطفل وعن العقد الاول من الحياة حتى الثانية عشرة ، ولا يتطرقان الا لتربية البدن وتدريب الحواس . والكتاب الثالث يتحدث عن طور النشأة العقلية من الثانية عشرة إلى الخامسة عشرة . والكتاب الرابع يدرس التربية الخلقية من الخامسة عشرة إلى العشرين . والكتاب الخامس أخيراً يعرض لتربية المرأة وفيه تشتد روح روسو الخيالية وتخصب .

الكتابان الاول والثاني :

مما لا طائل تحته ان نبحث في هذا الجزء الاول عن مبادىء تتصل بتربية الفكر والقلب . فلقد حذف روسو عن قصد ، في السنوات الاثنتي عشرة الاولى ، كل ما يمت إلى الثقافة الفكرية الخلقية . « ولن يجيد اميل حتى سن الثانية عشرة الا الركض والقفز والتمييز بين الابعاد والمسافات . ومثله الاعلى في تلك السن ان يجهل كل شيء « والا يعرف التمييز بين يمناه ويسراه » .

هكذا نرى ان الطابع الذي يميز تربية اميل في هذه الفترة الاولى العناية بالنمو البدني وتدريب الحواس . وسنجد فيما يتصل بهاتين الناحيتين ، إلى جانب الاخطاء الكثيرة ، بعض ومضات من الذوق السليم وبعض حقائق كبرى يوحي بها مبدأ الطبيعة .

ايكال الامر للطبيعة :

وماذا تريد الطبيعة ؟ تريد ان يعمل الطفل في حرية ، والا يعيق نشاط اعضائه الوليدة عائق . غير اننا نفعل عكس هذا فنحبسه في القماط ، ونشوهه به . وتلك هي الاكبال الاولى التي نكبله بها ، ومن بعدها اكبال واكبال . ولا تنضب غضبة روسو ضد هذه العادة ولا يني ينقدها نقداً فيه الكثير من التهكم . ومما يقوله « يبدو لي اننا نخاف من ان تظهر على الطفل اية بادرة من بوادر الحياة » . ويقول ايضاً : « ان الانسان يولد ويحيا ويموت وهو في العبودية . فعند ولادته نخيطه في قماط ، وعند موته نرزه في نعش . وما دام محتفظاً بهيئة الانسان نكبله بظواهرنا الاجتماعية » .

الرضاع :

ويثور روسو كذلك في وجه عادة أخرى شائعة هي تسليم الاطفال لمرضعات مرتزقات. ويهيب بالامهات للقيام بواجبات الامومة مبيناً ابلغ بيان أنه اذا لم تكن ثمة أم لم يكن ثمة طفل ، او اذا لم يكن ثمة أم لم يكن ثمة أسرة . ومما يقوله « اذا أردتم ان تعيدوا كل انسان لواجباته الاولى عليكم بالبدء بالامهات ، وستعجبون لما تحدثونه من تغيرات ... » وقد يكون من فضول القول ان نسرد الاسباب التي يوصي روسو من اجلها بالرضاع من الامهات . وحسبنا ان نذكر انه يستمسك بذلك لأسباب خلقية ، لا لاسباب صحية فقط ، فهو يريد ان يؤكد شرف الاسرة وسمعتها وان يحمي فضائلها .

اعتياد الخشونة :

ويريد روسو ايضاً ان يعتاد « اميل » الخشونة ، ويرتاض على الحرمان ويعاني الالم ، منذ سن مبكرة ، ويعرف كيف يتألم . الا ان هذه النظرة الرواقية بما فيها من احتمال وصبر ، ما تلبث حتى توقع روسو في نظره كلبية ماجنة . فيحل ازدراء الالم محل ازدراء الرفاهية ، ويغدو « اميل » من السراة الحفاة كـ « ديوجين » . ولئن كان لوك كما رأينا ، يقدم لتلميذه أحذية رقيقة ، فـ « روسو » يزيد عليه فيحذف الاحذية أصلاً . وهو يحذف كذلك جميع مبدعات المدنية ومبتكراتها . فيريد من اميل ان يعتاد السير في الظلمة وان يستغني عن الشمع . وفي هذا كله ما يضحك دون شك . على ان روسو يقع في اخطاء اكبر وافدح . فلا يريد استخدام اللقاحات الواقية ، ويبعد الطب والتداوي . فلقد اعذر إذ انذر « اميل » مبيناً له ان عليه ان يكون جيد الصحة . ولن يستدعي الطبيب إلا أمام خطر مميت . كذلك يحرم روسو ان يغسل الوليد بالخمرة ، لان الخمرة شراب متخمر ، والطبيعة لا تنتج شيئاً متخمراً . ولا يرى حاجة ايضاً لعاجمات صنعتها أيدي البشر ، وحسب المرء غصن من الشجر او رأس خشخاش . ومن هنا نرى ان روسو ، لشد ما يعنى بأن يجعل من تلميذه ابنا للطبيعة ، يقربه من الانسان المتوحش ويدنيه من الحيوان تقريباً .

التربية السلبية :

واضح ان العقد الاول من الحياة هو العمر الذي يكون فيه تطبيق التربية السلبية مقبولاً بعض الشيء وقليل الخطر . لذا نرى مربي « اميل » شاهداً عاطلاً وناظراً صامتاً لعمل الطبيعة . ولو ذهب « روسو » إلى غاية مذهبه ونهاية رأيه لكان عليه ان يحذف المربي نفسه ، وان يدع الطفل وشأنه ينجي نفسه بنفسه . على أن وجود المربي لا يعني ان يفعل في « اميل » فعلا مباشراً او ان

يكون له بمثابة أستاذ يعلمه ما ينبغي للطفل ان يعلم . وانما يعني فقط ان يضعه في مبدأ الطرق التي تتأدى به إلى الاكتشافات الواجبة في قلب الطبيعة الرحب ، ويعني ان يهيء له تلك المشاهد المعدة لتحل محل الدروس العادية . من مثل مشهد البحار الذي يستقي منه « اميل » بعض مبادىء الفيزياء والاخلاق معاً . ومن مثل ذلك الحوار بينه وبين البستاني « روبير Robert » الذي يكشف له عن فكرة الملك . وبقول موجز ، ليس المربي ، لدى روسو ، معلماً ، وانما هو مسير للآلة . اما المعلمة والمربية الحقيقية فهي الطبيعة بعد ان تعد وتهيأ لتكون صالحة لخدمة الغايات التي يراد الوصول اليها . ذلك ان روسو لا يقبل غير تعليم الاشياء :

« لا تقدم لتلميذك اي نوع من الدروس الكلامية ، فعليه الا يتلقى مثل هذه الدروس الا من التجربة » .

« ليست أهم قاعدة في التربية وانفعها ان نربح الوقت بل ان نضيعه » .

ولا يلقي المربي اكثر من بعض الكلمات الحجولة المتئدة ، بها يساعد الطفل على تأويل دروس الطبيعة :

« اجعل المسائل في متناوله ، ودع حلها له ، ولا تجعله يعلم شيئاً عن طريقك ، واجعله يفهم كل شيء بنفسه » .

« سواء فيما يتصل بأمور الجسد او بأمور النفس ينبغي ان ندع الطفل وشأنه » .

« ليركض وليتخبط وليرتم مائة مرة في اليوم ، فلا عليك ، اذ يتعلم مبكراً كيف ينهض من كبوته . وان هناءة الحرية لتفدي عنده كثيراً من الجراح . »

حتى ان خوف روسو الشديد مما يدعوه بمس التعليم والتشدق ، يجعله ينفي التعلم عن طريق العادة ، فيقول « خير عادة الا يكتسب الطفل اية عادة » .

وواضح أن هذه الأفكار تلتقي في أعماقها مع أحدث الاتجاهات التربوية

اليوم ، وعلى رأسها تلك التي تنزع إلى ان تجعل من المعلم مرشداً وموجهاً ، وتترك قيادة العملية التربوية للطلاب أنفسهم (كما في سائر طرائق التعليم الذاتي auto-éducation » وكما في « التربية المؤسسية Institutional education) .

للطفل حق في السعادة :

ما فتيء روسو ينادي باحترام الطفولة لدى الطفل ، وباقامة وزن لميوله ورغائبه واذواقه . وهو يطلب له السعادة ، ببلاغة ما بعدها بلاغة فيقول :

« أحبوا الطفولة ، يسروا لها العابها ومسراتها وفطرتها المحبوبة . من منكم لم يأسف احياناً على تلك السن التي لا تفارق الابتسامة فيها الشفتين ، والتي تكون فيها النفس في سلم وهدوء دائم ؟ فلم تريدون ان تحرموا هؤلاء الصغار الابرياء من متعة فترة تكاد من قصرها تفوتهم ، ومن ذخر ثمين لن يسيئوا استعماله مهما فعلوا ؟ ولمَ تريدون ان تملأوا بالمرارة والآلام هذه السنوات الاولى الخاطفة التي لا تعود اليهم ابداً ، كما لا تعود اليكم ؟ ايها الآباء ، هل تعلمون الاجل الذي ينتظر فيه الموت ابناءكم ؟ فلا تتهيأوا للندامة اذ تحرمونهم من الهنيهات القليلة التي منحتهم اياها الطبيعة . متعوهم بلذة الوجود منذ ان يصبحوا قادرين على الاستمتاع بها ، حتى اذا دعتهم المنية في ساعة من الساعات ، لم يموتوا قبل ان يتذوقوا الحياة ويقضوا منها وطراً » .

ابعاد التمرينات الفكرية :

يبعد روسو جميع التمرينات الفكرية المعتادة . فيبعد التاريخ بحجة ان « اميل » لا يستطيع ان يفهم العلاقات بين الحوادث ويضرب لذلك مثلا بما جرى لذلك الطفل الذي حكيت له حكاية الاسكندر وطبيبه : « لقد كان هذا الطفل يعجب اكثر من أي انسان آخر بشجاعة الاسكندر ، ولكن هل تعلمون

اين كان يرى موطن هذه الشجاعة ؟ كان يراها في تجرعه شراباً سيء الطعم » ويخلص روسو من هذا إلى ان الطفل لا يملك ذهنا متفتحاً قادراً على فهم التاريخ وان علينا الا نعلمه اياه . وواضح ما في مثل هذا الرأي من مفارقة . فهل من الواجب ، ان كان (اميل) قد تعرض للضلال في حكمه احياناً . ان نحرم عليه أي حكم ؟ (١)

كذلك ينكر روسو دراسة اللغات ، فلا يعلم « اميل » حتى سن الثانية عشرة أية لغة ، اذ هو لعجزه في تلك السن عن الحكم والفهم لا يقوى على المقارنة بين لغته الام وسائر اللغات . اما بعد الثانية عشرة حتى الخامسة عشرة فيجد روسو أسباباً أخرى تقضي باستبعاد دراسة اللغات القديمة . على انه لا يكتفي باستبعاد التاريخ واللغات ، بل يحرم الادب كله على فتاه . فيمنعه من ان يضع أي كتاب بين يديه ولو كان « اقاصيص لافونتين La Fontaine » . وكلنا يعلم النقد الذي يوجهه روسو لقصة « الغراب والثعلب » .

تربية الحواس :

ان الشغل الشاغل لروسو ان يدرب حواس تلميذه وينميها . ونجد لديه كل البذور الاولية لنظرية دروس الاشياء ، بل لكل المبالغات التي نقع عليها اليوم فيما يدعى بالطريقة الحدسية .

ان اولى الملكات التي تتكون لدينا وتنمو هي الحواس . فالواجب اذن ان نبدأ بتثقيفها اولا ، والواقع انها هي التي ننساها ونهملها اكثر من غيرها . ولا يرى روسو الحواس مكونة بفطرتها من قبل الطبيعة ، بل يبحث عن الوسائل التي

---

(١) يتفق رأي « روسو » هذا ، مع ذلك ، مع النظرة الحديثة التي ترى ألا نبدأ بتدريس التاريخ في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي ، وأن تكون دراسته خلال تلك الفترة أقرب إلى دراسة « سير الأبطال » .

تكونها ويريد ان يبلغ بها كمالها عن طريق التربية :

« ان تدريب الحواس يعني ان نتعلم ان نحس ، ان صح التعبير . ذلك اننا لا نعرف ان نلمس او نرى او نسمع الا على غرار ما تعلمنا » .

غير انه يخطىء اذ يضحي بكل شيء في سبيل هذه التربية الحسية فينتقد في شدة ذلك المبدأ العزيز على « لوك » : « علينا ان نلجأ مع الطفل إلى الدليل والبرهان » ويعلن انه « يفضل ان يطلب ان تكون قامة الطفل خمسة اقدام على ان يطلب ان يكون لديه حكم وفكر في سن الثامنة » .

الكتاب الثالث :

بين الثانية عشرة والخامسة عشرة تقوم الفترة التي خصصها روسو للنشأة العقلية الحقة . فعلى هذا الحيوان القوي ، او هذا السنجاب الذي يدعى «اميل» ، بعد ان قضى اثنتي عشرة سنة في التربية السلبية ، ان يغدو في سنوات ثلاث ذهناً مشرقاً وذكاء لامعاً . ومن هنا ندرك ان المسافة قصيرة اولاً وان روسو لا يجود للثقافة الا بزمن ضناك ، وندرك ايضاً ان « اميل » لم يهيأ للدراسات السريعة التي سيفرضها عليه ، اذ لم يعتد في سنواته الاولى على التفكير ، وعاش حياة جسدية كلها . فلا بد أن يلقى الكثير من العناء في ان يقضي خلال اشهر قليلة على ما تردت فيه ملكاته العقلية من ذبول .

ولندع الشروط السيئة التي وضعها روسو للتربية الفكرية ولننظر في محتواها .

الاختيار بين مواد الدراسة :

المبدأ الذي يقود روسو في اختيار دراسات « اميل » ليس سوى مبدأ النفع .

يقول « ان ثمة إختياراً في الاشياء الواجب تعليمها ، وفي الوقت الملائم لتعلمها . فالمعلومات التي في متناولنا بعضها خاطىء ، وبعضها الآخر لا جدوى فيه ، يغذي الكبرياء والعجب . ولا يجدر بالانسان الرشيد ، وبالطفل الذي نريد ان نصيره كذلك ، أن يبحث في غير المعارف القليلة التي تساهم فعلاً في رفاهيتنا . وليس الامر امر معرفة ما هو ، ولكنه معرفة ما هو نافع » .

دراسات اميل :

وتقتصر الدراسات التي يوصي بها روسو فتاه على العلوم الطبيعية وعلى رأسها الفلك ، ثم الجغرافيا التي لا تدرس عن طريق الخارطات بل عن طريق الاسفار . وهنا أيضاً ، نرى روسو شأنه دوماً ، يفضل ما هو خير وان يكن مستحيلاً ، على ما هو أدنى وان كان وحده ممكن التطبيق . ثم انه لا يريد ان يغدو تلميذه « لجة علم » كتلميذ « رابليه » ويقول :

« عندما ارى انساناً شغف بحب المعارف ، فأخذته فتنتها وطفق يعدو من احداها الى الاخرى دون ان يعرف الوقوف ، يخيل اليّ اني أمام طفل على شاطىء يلتقط قواقع ويحاول ان يحملها ، غير انه يفتن باخرى غيرها يراها ، فيقذف بالاولى ويأخذ هذه وهكذا الى أن تعييه كثرتها ويحار أيها يختار ، فيرمي بها كلها ويرجع بخفي حنين » .

أما النحو واللغات القديمة ، فلا سبيل إلى وضعها في خطة « اميل » الدراسية ومثلها التاريخ . ولعل حذف الدراسات التاريخية ينسجم مع مذهب روسو العام . فهو قد وضع « اميل » في الريف واذاقه اليتم ، ليحسن عزله عن المجتمع . وتعليمه التاريخ يعني ان نغمسه في لجة المجتمع اللعين .

لا كتاب الا كتاب « روبنسون كروزو Robinson Crusoe »

ومن نتائج هذه التربية السلبية ابعاد الكتب . فروسو النزاع إلى الافراط في كل شيء لا يكتفي بأن ينتقد الاكثار من استخدام الكتب ، بل يريد ألا يعلم « اميل » حتى الخامسة عشرة أي كتاب ، وفي هذا يقول : « انني امقت الكتب فهي لا تعلم المرء الا التحدث عما لا يعلم » .

غير ان ثمة كتاباً واحداً قد نال رضاه هو كتاب « روبنسون كروزو » الذي يؤلف بمفرده مكتبة اميل خلال امد طويل . وفي وسعنا ان ندرك بيسر اعجاب روسو بمثل هذا الكتاب الذي يحمل شكل القصة ، والذي هو ككتاب « اميل » رسالة في التربية الطبيعية .

وبين « اميل » و « روبنسون » اوجه شبه كبيرة ، فكلاهما يكتفي بذاته ويستغني عن المجتمع .

منهجه :

على ان روسو يعوض عن الاخطاء التي يقع فيها فيما يتصل بخطة دراسته بالمنهج العام الذي يوصي به :

« لا تقدموا للطفل ابداً خطباً لا يستطيع سماعها ، ودعوا الوصف والبلاغة والمجاز .. واكتفوا بأن تعرضوا عليه الاشياء في حينها ... لنحول احساساتنا إلى افكار ، ولكن لنتجنب القفز دفعة واحدة من الاشياء المحسوسة إلى الاشياء الفكرية ... ولنسر دوماً في اناة من فكرة محسوسة إلى فكرة محسوسة. وبوجه عام ، لنحاول ألا نحل أبداً رمز الشيء مكانه الا عندما يغدو من المستحيل علينا ان نبديه » .

والكتاب مليء بمثل هذه النصائح التي ينصح بها روسو فيما يتصل بالمنهج

والتي لا تخلو من جانب كبير من الصحة ، كما لا تنجو من الافراط والمغالاة .

دوافع العمل والسلوك :

وهنا لا بد ان نسائل عن الباعث التربوي الذي يتوجه به إلى الطفل. وروسو في هذا ، شأنه في أكثر آرائه ، مطلق قاطع . فـ « اميل » حتى الثانية عشرة يوجه عن طريق مبدأ الضرورة ، والاشياء هي التي تتحكم فيه لا الاشخاص وهو يقاد عن طريق الممكن والمستحيل ولا يعامل معاملة كائن يحس ويعقل ، بل معاملة قوة من قوى الطبيعة نقاومها بغيرها . ولا يعدل عن هذا المبدأ الا منذ الثانية عشرة ، اذ يكتسب اميل حظاً من الحكم والتمييز ، ويصبح من الواجب ان نوجه سلوكه بدافع فكري هو مبدأ النافع . واذا بلغ الخامسة عشرة امكن ان نتوجه إلى قلبه وعاطفته ، وان نظهر له الافعال التي نطلبها منه بمظهر الافعال النبيلة الطيبة الشريفة ، لا بمظهر الافعال الضرورية او النافعة . وظاهر ان خطأ روسو هنا هو في تجزئته حياة الانسان حتى سن العشرين اجزاء اربعة قاطعة لا سبيل إلى التواصل بينها ، لكل منها قاعدة في السلوك خاصة . بينما من الطبيعي أن نستخدم في كل سن كل البواعث والدوافع التي تؤثر في الارادة . والضرورة والمنفعة والعاطفة وفكرة الواجب اخيراً (وهي فكرة اهملها روسو) كلها أمور يمكن ان نهيب بها دوماً وفي كل الاعمار بنسب متفاوتة طبعاً .

اميل يتعلم مهنة :

لا يعرف « اميل » في الخامسة عشرة شيئاً عن الانسانية وتاريخها وعن الادب وعن الله . غير انه يجيد مهنة يدوية بها يأمن العوز اذا انقلبت عليه الايام .

« اننا نقترب من عصر الثورات ، فمن يجيبك عما ستصير اليه اذ ذاك ؟ اني ارى من المستحيل على دول اوروبا الملكية الكبرى ان تعمر طويلاً . لقد

سطعت كلها وكل دولة تسطع تؤذن بالافول » .

وقد رأينا من قبل في حديثنا عن « لوك » الاسباب الأخرى التي يوصي من أجلها روسو بتعلم المهنة .

اميل في الخامسة عشرة :

يحلو لروسو ان يتأمل ما صنع ، فيقف بين الحين والحين تحليلاته واستنتاجاته ليرسم صورة لتلميذه . واليك الصورة التي يرسمها له في سن الخامسة عشرة :

« اميل يملك القليل من المعارف ، ولكن هذا القليل يملكه حقاً ، فلا يعرف شيئاً معرفة وسطاً . وإلى جانب هذا العدد القليل من الاشياء التي يعرفها ويعرفها جيداً هناك اشياء كثيرة يجهلها وفي وسعه ان يعرفها يوما ما ، واشياء يعرفها غيره من الناس ولا يعرفها هو طوال حياته ، واشياء اخرى لا عد لها لن يعرفها اي انسان ابداً . فهو ذو فكر عالمي شامل لا في علومه ولكن في قدرته على اكتساب العلوم . وهو روح متفتحة ذكية مهيأة لكل شيء ، ان لم تكن مثقفة ، فهي قابلة لان تثقف ، كما يقول « مونتيني » . وحسبي ان يعلم ان يجد « لم يصلح » كل شيء يفعله و « لماذا » يعتقد بما يعتقده . بمثل هذه الطريقة لا يصيب المرء تقدماً كبيراً غير انه لا يخطو خطوة لا جدوى فيها ولا يضطر إلى التراجع » .

وما من شك ان هذه الصفات كلها صفات حسنة . غير ان لـ « اميل »معايبه الكثيرة ايضاً . وحسبنا ان نذكر منها واحدة هي تلك التي تسود الجميع ، فنبين انه لا ينظر إلى الاشياء الا من منظار المنفعة ولا يتردد مثلا في ان يبيع المجمع العلمي بفرن شطائر .

الكتاب الرابع :

موضوع الكتاب الرابع انماء عواطف المحبة وتهذيب الحس الخلقي والعاطفة

الدينية . وهي ابحاث كما نرى ضخمة سامية ، للبلاغة فيها مسرح ومرتع . لذا نجد هذا الكتاب المع اجزاء المؤلف .

تكوّن عواطف المحبة :

هنا نلفي روسو سابحاً في بحر الخيال . فـ « اميل » ذلك الفتى الذي نشأ في العزلة بعيداً عن الاسرة والاصدقاء والرفاق ، محكوم عليه بحكم هذه الحياة ان يكون انانياً . ولن تجدي فيه كل محاولات روسو التي يحاول بها ان يغمر قلبه بشيء من الدفء وان يشيع فيه بعض الحرارة . اذ لا سبيل إلى تكوين عواطف المحبة الطرية في نفس الطفل الا بغمره منذ صغره في وسط اسري واجتماعي هو وحده قادر على ان يفسح لعواطفه مجالا تنمو فيه . أما روسو فيترك فؤاد فتاه فارغاً خلال خمسة عشر عاماً ، ثم يرجو بعد ذلك ان يملأ هذا الفراغ فجأة . وأية وسيلة تقوى على اثارة العواطف الرقيقة في نفس طفل حذفت الام من تربيته ؟ لقد اخطأ روسو اذ حسب ان فيوسعنا ان نعلم انساناً المحبة كما نعلمه القراءة والكتابة وان علينا ان نقدم لـ « اميل » دروساً في العاطفة كما نقدم له دروساً في الهندسة .

التربية الخلقية :

وهو يقع في مثل هذه النظرات الناقصة ، حين يرى ان المعاني الخلقية ، من خير وشر ، لها بذورها في عواطف المحبة والشفقة والاحسان . ولا شك ان من الصحيح ان نجعل الطفل يسير نحو الاخلاق العقلية الصارمة عن طريق الانفعالات القلبية الرقيقة . غير ان مثل هذا الامر يشترط شيئاً واحداً وهو الا نقف في بدء الطريق او منتصفه وان نُتبع الوحي الغامض باوامر العقل الدقيقة . ولكن روسو لم يقبل بهذا واكد دوماً ان الفضيلة شيء من صنع القلب وحده ومن شأنه ، فكانت اخلاقه اخلاقاً عاطفية خالصة .

التربية الدينية :

في وسعنا ان ندرك الاسباب التي تدفع روسو إلى ارجاء الحديث عن الامور الدينية حتى سن السادسة عشرة او الثامنة عشرة ، اذ يرى ان الطفل لما يتمتع به من خيال مرهف ، ميال بطبعه إلى العبادة ميلاً حتمياً ، فاذا ما تحدثنا له عن الله لم يستطع ان يكوّن عنه غير فكرة مليئة بالاوهام : «واذا رأى خيال الله» فمن النادر ان يدركه الفكر ، وبتعبير آخر اذا انغمس فكر الطفل في الاوهام لم يستطع النجاة منها . لذا من الواجب الانتظار ، لصالح الدين نفسه ، ريثما ينضج عقل الطفل ويملك فكراً قوياً على أن يدرك فكرة الله ادراكاً حقيقياً خالصاً من كل قناع حسي وغشاوة مادية .

واذا اردنا ان ننظر إلى ما يقوله روسو ، في نطاق مسلماته ، وبدأنا من حيث يبدأ ، كان من الصعب علينا ان نقره على ما يقول : أفلا نخشى أولاً ، اذا استغنى الطفل عن الله حتى سن الثامنة عشرة ان يجد من الطبيعي الاستغناء عنه بعد ذلك ، وأن يشك بدلاً من أن يعتقد ؟ وهب انه وصل إلى الايمان بعد هذا العهد او ليس من البدهي ان تكون الفكرة الدينية وقد غرست في زمن متأخر ، واهية الجذور لديه ؟ ثم ان الطفل فضولي بطبعه ، فهل في وسعه ان ينتظر حتى السنة الثانية عشرة ليسأل عن علة الكون ؟ أفلا يخلق إلهاً على شاكلته وحسب هـــواه ؟

« صوفيا » وتربية النساء

أضعف اجزاء الكتاب هو الذي يبحث في تربية المرأة ، لا لان روسو يطير فيه في مهب القصة ويرمي بـ « اميل » ورفيقته في مغامرات طريفة وخطيرة ، بل لانه ايضاً وخاصة ينكر كرامة المرأة الخاصة . فـ « صوفيا » تلك المرأة الكاملة لا تربى الا لتمتع اميل بالسعادة ، وتربيتها مقننة وفق ما يقتضيه مصيرها كزوج :

« ان كل تربية النساء ينبغي أن تكون منسوبة للرجال . فارضاؤهم ونفعهم

ونيل محبتهم واحترامهم وتربيتهم صغاراً والعناية بهم كباراً ، ونصحهم وجلب السلوى لهم ، وجعل حياتهم لذيذة حلوة ، تلك هي واجبات النساء في كل العصور » .

ومما يقوله « غريار » يصف هذه التربية التي يريدها روسو للنساء :

« ان صوفيا لا تملك من الفضائل الا فضائل ثانوية هي الفضائل المتصلة بالتربية الزوجية . ولقد قيل ان الزواج للرجل ولادة ثانية ، ترفعه او تهبط به حسبما يختار . اما للمرأة ، فهو (أي الزواج) حسب نظرية روسو ، الحادثة الكبرى في حياتها . وقد لخص « ميشليه » في صيغة قوية التعبير ، مذهب روسو مضيفاً اليه معنى شعرياً بعض الشيء ، فقال : « الزواج ، يخلق المرأة . فـ « صوفيا » قبل زواجها لم توجد ولم تتعلم شيئاً ولم تقرأ الا « باريم Barème وتيليماك Télémaque » حين وقعت عليهما صدفة ، بل حذرت من ذلك ايما تحذير ، حين قيل لها ، ان كل فتاة متعلمة تظل عانساً اذا كان الرجال سديدي النظرة » فـ « اميل ، وحده هو الذي عليه ان يثقفها ، وهو الذي سيثقفها ويجعلها على صورته ملبية لفائدته الخاصة . وعلى حين لم يتلق هو المبادىء الاولى للعواطف الدينية ، من واجب صوفيا ان تدرك ذلك منذ طفولتها لتعتاد الخضوع منذ سن مبكرة ، يأمرها فتطيع .. فهي لا شيء الا بالقرب منه وبه » .

وجملة القول ان صوفيا شخص ناقص لا يفكر روسو في ان يربيه لذاته . وفي هذا الوجود التابع الدني الذي تشغله تحتل اعمال المنزل المحل الاول ، فتقص ثيابها وتخيطها بنفسها وتفعل الافعال الخاصة بجنسها ، ولا يحرم عليها ان تخلع على اعمالها بعض الدل بل يوصيها بذلك .

نظرة عامة :

للحكم على كتاب « اميل » حكماً عادلاً ينبغي ان نبعد الانطباعات التي

تدعها قراءة الصفحات الاخيرة منه وان ننظر إلى الكتاب في جملته دون تفصيلاته ، واذ ذاك نراه رغم كل شيء رائعاً عميقاً يسيء اليه التحليل الجزئي ولا تنفع فيه الا قراءته كاملة . فبقراءته ينال المرء شيء من الدفء عن طريق الاحتكاك بذلك الانفعال الذي يشيعه روسو في كل ما يكتب . فيغفر اذ ذاك الاخطاء والروح الخيالية حين يشفع لهما ما فيه من عواطف كبرى يلتقي بها القارىء في كل خطوة .

ولا ننسى بعد هذا في تقدير الكتاب الزمن الذي كان يعيش فيه روسو والظروف التي أحاطت بكتابته . وما من شك ان هذا الكتاب لو كتب بعد ثلاثين عاماً في فجر الثورة ، فخاطب شعباً حراً أو ينزع إلى الحرية ، لكان له شأن آخر . اذ لو كان روسو يتوجه فيما يتوجه اليه لمجتمع جمهوري أو يريد أن يكون جمهوريا لما وقع فيما وقع فيه من أفكار خيالية وإفراط وتربية فذة نادرة كان يوحي بها حقده على الواقع .

اثر الكتاب :

وخير ما يثبت قيمة الكتاب ، النجاح الذي لقيه ، والاثر الذي كان له في فرنسا وفي غيرها أيضاً والصدى الدائم الذي يفصح عنه ذلك العدد الكبير من المؤلفات التي كتبت لتعارضه أو لتصلحه او لتدافع عنه وتنشر مذاهبه . اذ ظهر خلال الخمس والعشرين السنة التي أعقبت نشر « اميل » عدد من كتب التربية في فرنسا هو ضعف ما ظهر منها خلال السنين الست الاولى من عصر روسو . ويكفي للاقتناع من هذا ان نقرأ حكم « كنت » التالي :

« ان الانطباع الاول الذي تخلقه مؤلفات روسو في قارىء لا يقرأ للغرور ولاضاعة الوقت هو ان هذا الكاتب يجمع إلى عمق عبقريته الهائل وحياً نبيلا ونفساً ملأى بالحساسية، مما لم يقيض لكاتب غيره في أي عصر وأي بلد .

والانطباع الذي يعقب هذا فوراً ، هو الدهشة التي تحدثها الافكار الخارقة والمفارقة .. ان علي ان أقرأ روسو وأقرأه إلى أن يكف جمال العبارة عن تكدير نظرتي . وعند ذلك فقد استطيع ان امتلك عقلي للحكم عليه » .

والحق إننا نجد في هذا الكتاب – رغم مبالغاته وشطحاته – بذور معظم الاتجاهات التربوية الحديثة . وحسبنا أن نذكر أنه أول كتاب دافع عن سن الطفولة وميّزه عن سن الرشد ، ونادى بتربية ملائمة لأعمار الأطفال ولنموهم النفسي ، وأكّد حرية الطفل ونادى بتحريره من الكبت والإرهاق ، وحرص على أن يشيد التربية انطلاقاً من طبيعة الطفل واهتماماته وميوله . وهو فوق هذا وذاك ، ألقى بذوراً خصيباً ، بدت غريبة في عصره ، تتصل بإيكال أمر تعليم الطفل لنفسه ، وتلتقي بالتالي مع مبادىء « التربية الذاتية » الحديثة ، كما ذكرنا ومع أحدث الاتجاهات التي أخذت تقلّص دور المعلم التقليدي ، وتنادي باحداث تغيير جذري في ذلك الدور ، بل تنادي بإلغاء المعلم أحياناً وحتى بإلغاء المدرسة (كما عند « إيليش Ilich ») .

الباب السابع

بستالوتزي والتربية الألمانية

التربية الالمانية

كانت المانيا موئلاً للتربية خلال قرنين من الزمن ، ونستنفد المجلدات العديدة لو نحن أردنا ان نعرض الجهود التي بذلت في ميدان التربية بهذا البلد .

وهذا الواقع هو الذي حمل « ديتس Dittes » على أن يقول منذ مطلع القرن التاسع عشر : « إن تطوراً نحو الأمثل بدأ يظهر جلياً ، وان النظريات راحت تغدو حقائق ووقائع . واخذ الاقرار بأهمية التربية يشتد يوماً بعد يوم ، فلقد نفضت التربية غبار المدرسة القديمة وشرعت تعنى بالحياة الفعلية . ولم تعد ترغب قط أن تكون وظيفة من وظائف الكنيسة وشيئاً محاذياً لها ، بل بدأت تصير علماً وفناً مستقلين . صحيح ان بعض اللاهوتيين ظلوا يقدمون لهذه التربية عوناً لا ينكر ، غير انهم كانوا يقومون بذلك على وجه العموم خارج الكنيسة بل في معظم الاحيان خلافا لما ترجو » . لهذا كان لا بد لتاريخ التربية قبل ان يمضي الى التحدث عن بستالوتزي وأعماله الجليلة في ميدان التربية ، ان يعرض على الأقل

للحديث الموجز عن حركة « الاتقياء » اولئك القوم الذين اسهمت مؤسساتهم التربوية في تمهيد الطريق للطرائق الحديثة في هذا المجال . كما لا بد له أن يعرج على « محبي الانسانية Philanthropistes وعلى « بازدو Basedow » أشهر ممثليهم .

فرانكه Francke والاتقياء (١٦٦٣ - ١٧٢٧)

يقترب الدور الذي لعبه « فرانكه » في ألمانيا من الدور الذي لعبه « لاسال La Salle » في فرنسا . فلقد أنشأ في مدينة « هاله Halle » بألمانيا مؤسستين هما : البيداغوغيوم Paedagogium و « ملجأ الايتام » . وقد ضمتا عام ١٧٢٧ ما ينوف على ألفي طالب . كان فرانكه ينتمي الى جماعة الاتقياء ، وهم لوثريون نادوا بأخلاق صارمة وجعلوا من التقى الغاية المثلى للتربية ، على نحو ما يشهد بذلك اسمهم .

وقد امتاز فرانكه بموهبة التنظيم ، وكان على حق عندما عني عناية فائقة بالشروط المادية للمدارس وما تحتاج اليه من أثاث وأجهزة . ولهذا شـــاد «البيداغيوم» عام ١٧١٥ من ابنية مريحة ألحقت بها حديقة للنباتات ومتحف للتاريخ الطبيعي وزودت بأجهزة فيزيائية ومخبر للكيمياء وآخر للتشريح ، كما اشتملت على مشغل لتقطيع الزجاج وصقله .

وقد أتم العمل الذي قام به «فرانكه» تلاميذه الثلاثة من بعده ، وهـــم « نيميير Niemeyer » و « زيملر Semler » و « هيكر Hecker» . وقد عالجوا عمله ببعض الاصلاح ، وقاموا بتأسيس اولى المدارس الحقيقية في المانيا . وقد حفظوا الروح العملية والتربية المهنية اللتين تميز بهما استاذهم وتعهدوا بالنمو تلك المعاهد التربوية التي ما تزال قائمة حتى اليوم تحمل اسم « معاهد فرانكه» .

وبظهور «بازدو» ظهرت في التربية الالمانية روح اكثر تحرراً ، تستمد

بعض اصولها من روسو . وقد أنشأ « بازدو » في « ديساو Dessau » مدرسة حظيت باطراء الفيلسوف كنت ورجل الدين « أوبرلن Oberlin » اطلق عليها اسماً يعكس مقاصده الانسانية ، حين دعاها« حمى الانسانية Philanthropinum» أما الطرائق التي استخدمها فيها فتكاد تثوي وراءها دوماً صيحة « روسو » الشهيرة : « الاشياء ، الاشياء ! حسبنا كلاماً » وهكذا كان الاسلوب الحسي العياني ، او اسلوب التعليم عن طريق المعاينة والرؤية،هو الاسلوب المتبع في مدرسة « ديساو » .

أما كتابه الرئيسي نعني « الكتاب الابتدائي » فلا يكاد يعدو كتاب « كومنيوس Comenius » المدعو عالم المصورات ، بعد أن أعيد تأليفه وفقاً لمبادىء روسو . وكانت الدعوى الاساسية في مدرسة « ديساو » تعليم اللغة في ستة شهور . وفي هذا يقول « بازدو » : « ان طرائقنا في التعليم تقصر طول مواد التعليم الى الثلث وتضاعف التشويق والجذب فيها أضعافاً ثلاثة » . وقد غولي فيها في استخدام التمارين الآلية .

وأدهى من ذلك أن « بازدو » اساء استخدام فكرة « دروس الاشياء » حين بلغ به الامر أن كان يعرض امام التلاميذ بعض المشاهد في حجرة المريض ليعلمهم واجباتهم نحو أمهاتهم (١) .

مدارس الشعب :

بذلت جهود كبيرة في القرن التاسع عشر ، في بلدان المانيا الكاثوليكية والبروتستانتية على حد سواء ، من اجل تنمية التعليم الشعبي . فقد اعتبر كل من « ماريا تيريزا Maria Theresa » و « فريدريك الثاني » التعليم العام مهمة من

---

(١) إلى جانب « بازدو » ينبغي ان نذكر بين أتباع « محبي الانسانية » في المانيا كلا من « سالتزمان Salzman » (١٧٤٦ – ١٨١٨) و « كامبه Campe »(١٧٤٤ – ١٨١١)

مهمات الدولة . واضيفت الى جهود الحكومة في هذا السبيل جهود شخصية خاصة . ففي بروسيا انشأ نبيل اسمه « روشو Rochow» (١٧٣٤ – ١٨١٥) مدارس في القرى . وفي النمسا اسهم رجلا دين هما « فيلبيغر Felbiger » ١٧٢٤ – ١٧٨٨) و « كندرمان Kindermann » (١٧٤٠ – ١٨٠١) في اصلاح المدارس بما قدما من جهود ونشاط . ومع ذلك كانت نتائج هذا كله نتائج فقيرة جداً ، وبقيت المدارس الخاصة ، وخاصة مدارس القرى في حال يرثى لهـــا .

وفي هذا يقول « ديتس Dittes » : « كان المعلمون في كل مكان تقريباً خدماً أو عمالا فاسدين أو جنوداً مسرحين ، أو طلاباً راسبين ، وعلى وجـــه العموم اناساً يشك في أخلاقهم وتربيتهم . وكانت أجورهم مخزية وسلطتهم معدومة . أما الدوام على المدارس فلم يكن منتظماً في معظم الأحيان ، وكان يتوقف تماماً خلال فصل الصيف، وفي كثير من البلدان ، كان اكثر الاولاد ولا سيما البنات ، محرومين من التعليم . وكان الشعب والفلاحون خاصة ، يعتبرون الانتساب الى المدارس عبثاً . صحيح ان رجال الدين كانوا يعتبرون انفسهم دوماً أصحاب المدارس ورعاتها ، ولكنهم في الجملة لم يكونوا يبذلون من أجلها من الجهد إلا أقله ، بل كانوا يحولون دون تقدمها . أما طبقة النبلاء فكانت قليلة التأثر عموماً لتربية الشعب تربية فكرية . وهكذا بقي التعليم آلياً والنظام فظاً قاسياً . ومما يروى أن أحد مديري المدارس (وقد مات عام١٧٨٢) جاد خلال مدة تعليمه بجملة العقوبات التالية : ٩١١٥٢٧ ضربة بالعصـــا و ١٢٤٠١٠ ضربة سوط و١٠٢٣٥ لطمة على الاذن و١١١٥٨٠٠ وكزة بالابهام على الرأس . يضاف الى هذا أنه عاقب بالركوع على عصي مثلثة ٧٧٧ مرة ، وألبس الطلاب « سروال المجانين » ٥٠٠١ مرة ، وهوّل بالعصا ١٧٠٧ مرات. كما انه استخدم حوالي ثلاثة آلاف كلمة للشتم ... » .

بستالوتزي (١٧٤٦ – ١٨٢٧)

لم يكن التعليم الابتدائي في سويسرا أحسن حالاً منه في ألمانيا . فالمعلمون كانوا يجمعون صدفة . وكانت رواتبهم سيئة كما كانوا يضطرون الى الاقامة في بيوتات الطبقة الغنية في القرى حيث يعملون خدما ، طلباً للمأكل والمأوى . وكانت الروح الطبقية ما تزال تسيطر على التعليم وتجعل الفقراء في معزل عنه غارقين في ظلمة الجهالة .

في قلب هذا الجو السيء ظهر حوالي نهاية القرن الثامن عشر مرب من أشهر المربين الحديثين . لم يكن الرجل دون شك في منأى عن الاخطاء ومواطن النقص والضعف ، ولسنا ننتوي أن نجعله في حرز من النقد وأن نغمره بالثناء والاعجاب ، ولكنه كان عظيماً أي عظيم لحبه العميق للشعب ، وبتضحيته الحارة بذاته ، وبغريزة التربية التي يحملها . فلقد سلخ بستالوتزي ثمانين عاماً من الحياة المضطربة ، لم يفتر خلالها عن العمل من أجل الاطفال ولم يهن في بذل نفسه من أجل تعليمهم . ولقد هدمت الحرب مدارسه كما قوضها عدم اكتراث مواطنيه وكان في كل مرة يعاود بناءها دون ان يعتوره اليأس ، وكثيراً ما كان ينجح في أن ينقل الى من حوله ما يحمله من وحي صادق وإشعاع ، بفضل ما فطر عليه من القدرة على الكلام الحار ، تلك القدرة التي لم تهجره يوما . وهو في هذا كله يجمع اليتامى والمشردين من كل مكان ، ويتخطفهم كأنه سارق من طراز جديد . وكان ينسى أنه فقير عندما كان يدعوه داعي الاحسان ، كما كان ينسى أنه مريض عندما يرى من الضروري أن يعلم ؛ متابعاً خلال ذلك رسالته التعليمية بعزيمة لا تقهر ، متخطياً الموانع والصعاب من كل نوع . وكان شعاره دوماً : « الموت أو النجاح » . وقد كتب يقول : « ان اندفاعي لتحقيق حلمي في الحياة قد يحملني وسط الهواء أو النار ، لا أدري ، الى أعلى ذرى الالب » .

تربية بستالوتزي :

ترتبط حياة بستالوتزي الشخصية بعمله التربوي ارتباطاً وثيقاً . ولا بد لنا ان أردنا أن نفهم تربيته أن نفهم الرجل أولاً :

ولد بستالوتزي في « زوريخ » من عام ١٧٤٦ من اسرة ايطالية نزلت هذه المدينة منذ القرن السادس عشر . ومات في « بروغ Brugg » من مقاطعة«أرغوفيا Argovia » عام ١٨٢٧ . ولقد عاش هذا الرجل العظيم التعيس متأثراً دوماً بما خلفته في نفسه تلك التربية العاطفية غير العملية التي ربته عليها أمه بعد أن ترملت منذ عام ١٧٤١ وتعهدت تربية ثلاثة أولاد . وهكذا تكونت لدى بستالوتزي منذ طور مبكر عادة التأثر العاطفي والاهتزاز للانفعالات بدلاً من عادةالمحاكمة والتفكير . وقد كان لهذا موضع سخرية أقرانه في المدرسة ، فجنح الى العزلة وغدا خيالياً حالماً . وبعد حين ، عام ١٧٦٠ ، وقد كان طالباً في الأكاديمية ، برز بستالوتزي بين اترابه بحماسته السياسية وجرأته الثورية . وفي تلك الفترة المبكرة من حياته تكون لديه شعور عميق ببؤس الشعب وحاجاته ، وجعل هدف حياته منذ ذلك الحين مداواة أمراض المجتمع . وفي الوقت نفسه نما لديه تذوق قاهر للحياة البسيطة الخشنة ، بل الزاهدة . وغدا كبحه لرغباته القاعدة الاولى في حياته ، وتطبيقاً لذلك أكره نفسه على أن ينام على لوح خشبي وأن يغتذي بالخبز والخضار . وكانت الحياة في الهواء الطلق تجتذبه فيمضي كل عام الى الريف يقضي عطلته في بلد جده ، وزير « هونغ Hôngg » . وقد كانت الفكرة المفضلة لديه : « الحضر احتضار ، وهو موطن الشر » .

بستالوتزي المزارع (١٧٦٥ — ١٧٧٥)

ظهر ميل بستالوتزي الى التعليم في بعض التطلعات والصبوات الغامضة التي نجد بعض آثارها في الكتابات القصيرة التي خطها في شبابه وفي المقالات التي

شارك بها ، وقد طوّف حول العشرين ، في مجلة مدرسية كانت تصدر في زوريخ . وبعد أن جرب بستالوتزي حظه في دراسة اللاهوت والقانون أصبح مزارعاً . وهو حين فكر في انشاء مشروع زراعي في « نويهوف Neuhof » ، لم يكن يفكر في الثروة بل كان يهدف الى رفع المستوى المادي للفلاح السويسري عن طريق تنظيم صناعات جديدة . وهكذا اقترض مبلغاً من المال لتأسيس هذه المزرعة في ضواحي « بروغ Brugg » وعني بزراعة النباتات الصبغية ، كما تعهد تربية الحيوانات واقام مغازل للقطن وآلات للحياكة والصباغة ورسم الاقمشة . ولكن على الرغم من صدق نواياه ، ومن مؤازرة زوجته المخلصة ، « آنا شولتس Anna Schultess » التي تزوجها عام ١٧٦٩ ، نرى هذا الرجل الذي يتصف بروح المشاريع اكثر من اتصافه بالمهارة في إنفاذها ، يخفق في مؤسساته الصناعية . وما حل عام ١٧٧٥ حتى كان قد استنفد كل ما يملك . وإذ ذاك دفعته بطولته الى قرار يمثل كرمه الفاضح ابرز تمثيل . فلقد افتتح في مزرعته،وهو الفقير الذي لا يكاد يقوى على إعالة نفسه ، ملجأ للاطفال الفقراء .

كيف أصبح بستالوتزي مربياً :

كان هذا الملجأ الذي أقامه للطلاب الفقراء في مزرعة « نويهوف »(١٧٧٥ـ ١٧٨٠) الخطوة الاولى في عمل بستالوتزي التربوي . أما الخطوات التالية فهي ملجأ الأيتام في ستانتز Stanz » (١٧٩٨ — ١٧٩٩) والمدارس الابتدائية في « بورغدورف Burgdorf » (١٧٩٩) ومعهد «بورغدورف» (١٨٠١ — ١٨٠٤) وأخيراً معهد « إيفردون Yverdun » (١٨٠٥ — ١٨١٥) .

ان السؤال الاول الذي يطرح عندما يدرس الدارس مذاهب التربية ، هو كيف أصبح أصحاب هذه المذاهب معلمين :

ان خير اولئك دون شك هم الذين غدوا معلمين بفضل حبهم الكبير

للانسانية او بفضل حبهم لأطفالهم . وبستالوتزي احد هؤلاء . فلقد أصبح معلماً كبيراً لانه حلم منذ ميعة الصبا حلماً حاراً باصلاح روح الشعب ؛ ولانه ايضاً تابع في كثير من العناية الخطوات الاولى التي خطاها ابنه «يعقوب» في حياته اليومية .

تربية ابنه : ان « يوميات اب » التي سجل فيها بستالوتزي يوماً بعد يوم نمو ابنه ترينا عنايته بتطبيق مبادىء روسه . ففي سن الحادية عشرة ، نرى يعقوب كاميل ، لا يعرف بعد كيف يقرأ أو يكتب : فالاهتمام بالأشياء قبل الألفاظ ، وحدس الأشياء المشخصة ، والقيام بقليل من التمرينات على المحاكمة ، واحترام قوى الطفل والسهر على حريته وضمان طاعته ، والسعي الدائب لبث المرح والحبور في جو التربية ، كل تلك الامور كانت تميز التربية التي قدمهابستالوتزي لابنه ، تلك التربية التي يحق أن ندعوها تجربة حقة في التربية ، عانى منها الطفل بعض الشيء دون شك ، الا أن الانسانية أفادت منها كبير فائدة . ومنذ ذلك الحين كوّن بستالوتزي بعض الأفكار التي أصبحت مبادىء لطريقته ، وخُلق الأبُ المربي . وهكذا امتاز بستالوتزي من روسو ، فيما امتاز به ، بأنه أحب ولده الوحيد ورباه .

ملجأ « نويهوف Neuhof » :

لقد كانت « مدام دي ستايل Madame de Stael » محقة عندما قالت :

« علينا أن نعتبر مدرسة بستالوتزي مقصورة على طور الطفولة والتربية التي يقدمها تربية موجهة الى عامة الناس » . والحق إن اول ما أنشأ بستالوتزي من مؤسسات وآخر ما شاد منها كانت مدارس للاطفال الصغار .

وعندما اكره في سنوات حياته الأخيرة على ترك معهده في «ايفردون» ، عاد الى « نويهوف » وأنشأ فيها مدرسة للأطفال الفقراء .

كان بستالوتزي يعتبر مدرسة « نويهوف » أولاً وقبل كل شيء تجربة في التربية الخلقية والمادية عن طريق العمل والنظام والتعليم . وكان النشاط الفكري فيها مقتصراً على بعض التمرينات في اللغة والغناء والقراءة والتوراة . أما معظم الوقت فكان يخصص للعمل الزراعي ولزراعة بعض النباتات الصبغية خاصة .

غير أن بستالوتزي لم ينجح في خططه الانسانية هذه ، على الرغم مما بذله من تضحية فائقة . فلقد كان عليه ان يقاوم أوهام الآباء وعاداتهم السابقة ، وجحود التلاميذ ونكرانهم . فكثيراً ما كان الأطفال المعدمون الذين يجمعهم يمكثون في المدرسة حتى ينالوا ثياباً جديدة ولا يلبثون حتى يهربوا ويتابعوا حياة التشرد . يضاف الى هذا كله أن الموارد المادية كانت تعوزه . فلقد غدا فقيراً وأثقلته الديون . أما اصدقاؤه الذين ساعدوه في بداية العمل فقد تخلوا عنه وانذروه بأن نهايته ستكون في المصح أو في دار الأمراض العقلية .

وفي هذا يقول : « كانت حياتي خلال ثلاثين عاماً نضالاً مستميتاً ضد الفقر المريع ... ولقد اكرهت اكثر من الف مرة أن أمضي بلا غداء ، وكثيراً ما كنت وقت الظهيرة اقرض كسيرة الخبز على الطريق ، بينما كان أفقر الناس يجلسون على مائدة ، وكنت أفعل هذا كله لأسد حاجات الفقراء عن طريق تطبيق آرائي ومبادئي » .

بستالوتزي الكاتب :

بعد أن تلقى بستالوتزي هذه الصدمة في « نويهوف » هجر الى حين كل نشاط عملي وانصرفت حماسته التربوية بين عام ١٧٨٠ وعام ١٧٨٧ ، شطر الكتابـــة .

وهكذا ظهر عام ١٧٨٠ مؤلف له بعنوان : « أمسيات ناسك » وهو طائفة من الحكم تركزت حول نهضة الشعب عن طريق التربية . وقد هاجم فيها

اسلوب التعليم المصطنع في عصره ، وأصر على ضرورة تنمية الروح عن طريق اثارتها « من داخل » عن طريق التربية الباطنية . وفي هذا يقول :

« ان المدرسة دوماً تجعل نظام الالفاظ قبل نظام الطبيعة الحرة » .

« ان البيت هو أساس تربية الانسانية » .

« أيها الانسان : في داخل نفسك ، وفي الادراك الباطني العميق لقدرتك ، تثوي الوسيلة التي خلقتها فيك الطبيعة من أجل تطورك ونموك » .

ليونارد وجيرترود :

وفي عام ١٧٨١ نشر بستالوتزي أول جزء من كتابه الشهير « ليونارد وجيرترود ». وقد خطه أول ما خطه على الاماكن الخالية من دفتر حسابات. وهذا الكتاب الذي يعد أشهر ما كتبه بستالوتزي ، ضرب من القصة الشعبية يضع فيها المؤلف على المسرح اسرة من اسر العمال . وتمثل فيها جيرترود الآراء الخاصة ببستالوتزي حول تربية الاطفال . أما الأجزاء الثلاثة الأخرى (١٧٨٣ و ١٧٨٥ و ١٧٨٧) فتتحدث عن بعث قرية من القرى عن طريق عمل متسق يتم في مجالات التشريع والادارة والدين بالتعاون مع المدرسة خاصة « التي هي المركز الذي ينبغي ان يصدر عنه كل شيء » .

ان « ليونارد وجيرترود » هو مؤلف بستالوتزي الوحيد الذي يوصي به « ديسترويج Diesterweg » المعلمين القائمين بالعمل ، ويقول عنه مؤلفه : « انه كلمتي الأولى التي أطلقتها الى قلوب الفقراء والمهجورين في بلدي » .

وهو حين جعل « جيرترود » الشخصية الأولى في قصته ، قصد من وراء ذلك ان يؤكد فكرة أساسية من أفكاره التربوية ، ألا وهي وضع تربية الشعب في أيدي الامهات .

تجارب جديدة في الزراعة :

وبين عام ١٧٨٧ وعام ١٧٩٧ عاد بستالوتزي الى الزراعة . ومنذ تلك الفترة بدأت الصلات بينه وبين « فيلنبرغ Fellenberg » المؤسس الشهير « للمعاهد الزراعية » ، وبينه وبين الفيلسوف « فيخته Fichte » الذي بين له أوجه الوفاق بين آرائه ومذهب « كنت Kant » الفلسفي. ومنذ ذلك الحين بدأ اسمه يشتهر . وفي عام ١٧٩٢ منحته الجمعية التشريعية في فرنسا لقب مواطن فرنسي ، الى جانب « واشنطون » و « كلوبستوك Klopstock » .

وخلال هذه السنوات التي قضاها في العمل الزراعي أنضج عدداً من المؤلفات ظهرت عام ١٧٩٧ .

مؤلفاته الاخرى :

يذيع التفكير التربوي في جميع ما كتب بستالوتزي . هكذا نجد «أقاصيصه» التي هي مقطوعات نثرية قصيرة ، تحمل اتجاهاً خلقياً وتربوياً . كذلك نراه في أبحاثه « عن دور الطبيعة في نمو العرق البشري » ، يحاول ان يبرر الوزن الكبير الراجح الذي يسنده للطبيعة في تربية الانسان . غير أن بستالوتزي لم يكن ينجح في مثل هذه المباحث الفلسفية .

ويصف هو نفسه هذا الكتاب قائلاً : « انه في نظري دليل جديد على ضعف قابليتي . وما هو في الواقع الا جمود في خيالي ، وعمل ضعيف ..» ويضيف قائلا :

« لم يفهمني فيه أحد ، بل لقد قيل عنه انه كلام فارغ » .

ان هذا الحكم قاس دون شك ، غير انه عادل . فلقد كان بستالوتزي يحس الحقائق غير انه كان يعجز عن ان يعرضها نظرياً . ففكره البراق ، ولغته

المليئة بالصور ، ما كان لهما أن يخضعا للعرض المنهجي المركز للحقائق المجردة .

ملجأ الايتام في ستانتز « Stanz » (١٧٩٨ ـ ١٧٩٩)

حتى عام ١٧٩٨ لم توات بستالوتزي الفرصة لتطبيق مبادئه وأحلامه . وأخيراً مكنته الثورة التي قامت في سويسرا ، تلك الثورة التي رجا من ورائها في كثير من الحماسة بعثاً اجتماعياً لبلده ، من أن يجرب نظرياته ، اذ قدر لهذه النظريات أيد غريبة تطبقها قبل أن يطبقها هو بيده . فلقد قدمت له الحكومة الثورية التي اتفقت عواطفها مع عواطفه الديمقراطية منصب مدير لدار المعلمين . ولكنه تنازل عن الادارة وأراد أن يبقى معلماً . وكان على وشك أن يضطلع بأعباء المدرسة بعد أن نظمها بنفسه ، لولا أن دعته الاحداث الى ادارة ملجأ للأيتام في « ستانتز »

الاساليب التي اتبعت في « ستانتز »

كان بستالوتزي يستمع الى ما حفظه تلاميذه من الدروس من الساعة السادسة الى الثامنة صباحاً ومن السابعة الى الثامنة مساء . اما ما تبقى من الوقت فخصصه للعمل اليدوي . على ان الطالب في « ستانتز » كان يرسم ويكتب ويعمل حتى في الساعات المخصصة للدروس . ولكي يسود النظام في الملجأ الذي كان يضم ثمانين تلميذاً لجأ بستالوتزي الى « النغم » والقراءة الايقاعية . ويقول في هذا : « لقد وجدت ان اللفظ الموقع يزيد من الانطباع الذي يتركه الدرس » . ولما كان تلاميذه لا يعرفون شيئاً في البداية ، كان يبقيهم زمناً طويلا عند دراسة المبادىء الأولية والتدرب عليها حتى يتم اتقانهم لها . وقد بسط الاساليب المتبعة وبحث في كل فرع من فروع التعليم عن نقطة انطلاق

ملائمة لمدارك الطفل الغضة ، وكان يعلم التلاميذ جميعاً في وقت واحد ، مكررين كلمات الاستاذ بصوت عال . على انه كان يلجأ في الوقت نفسه الى التعليم المتبادل :

« فكان التلاميذ يعلمون التلاميذ ، وكانوا هم أنفسهم يجربون . وكل ما كنت أفعله أن اقترح التجربة . وفي هذا ايضاً خضعت لداعي الضرورة . اذ لم يكن لدي معاون واحد ، ففكرت ان اجلس الطالب المتقدم بين اثنين من رفاق له دونه في المستوى .. »

وكانت القراءة ممتزجة بالكتابة . اما التاريخ الطبيعي والجغرافيا فكانا يدرسان على شكل دروس محادثة .

أما الشيء الذي عني به بستالوتزي قبل غيره فهو تنمية المشاعر الخلقية وقوى النفس الداخلية . فلقد أراد أن يحبب نفسه الى الطلاب وأن يوقظ لديهم أثناء اختلاطهم اليومي بعضهم ببعض مشاعر المحبة الأخوية ، وأن يثير مفهوم كل فضيلة من الفضائل قبل أن يصوغ مبدأها ، وأن يقدم للطلاب دروساً خلقية عن طريق الطبيعة المحيطة بهم وعن طريق العمل الذي كان يفرضه عليهم .

لقد كان حلم بستالوتزي في ستانتز أن ينقل الى المدرسة ظروف الحياة البيتية وعلى رأسها الرغبة في أن يغدو أباً لمائة طفل .

وفي هذا يقول : « لقد آمنت أن قلبي سوف يغير من حال طلابي ويحييهم كما تحيي شمس الربيع الأرض بعد موات الشتاء » .

« لقد كان من الضروري أن يرى طلابي على حاجبي وشفتي ، منذ الفجر حتى الليل ، وفي كل لحظة من النهار ، أن عواطفي كلها تنصب عليهم ، وأن سعادتي سعادتهم وملذاتي ملذاتهم » .

« لقد كنت لأطفالي كل شيء . كنت وحدي معهم من الصباح الى المساء ايديهم في يدي أو عيونهم في عيني » .

النتائج :

لقد حصل بستالوتزي على نتائج مدهشة ، مع انه لم يملك خطة موضوعة ، ولا نظاماً واضحاً . لقد حصل عليها بالعمل الدائب وبالاتصال الدائم بين روحه الحارة وبين طلاب جهلاء أفسدهم البؤس . وقد حصل عليها بالاعتماد على نفسه وعلى موارده وحدها في بيت كان فيه مدير الاعمال والمحاسب بل والخادم في وقت واحد .

وفي هذا يقول : لقد ادركت في ستانتز قوة المواهب البشرية .. لقد تقدم تلاميذي سريعاً ، وخلقوا خلقاً جديداً ..

وسرعان ما شعر الأطفال ان فيهم قوى كامنة يجهلونها ، وسرعان ما تكون لديهم احساس عام بالنظام والجمال . لقد وعوا ذواتهم ، وفارقهم ذلك الشعور بالاعياء الذي يسيطر عادة على المدارس وذاب كما يذوب الظل . وهكذا اصبحوا ذوي ارادة وأولي بأس وقوة ، ثبتوا ونجحوا وكانوا سعداء . لم يكن اولئك المتعلمون طلاباً ، بل أطفالاً شعروا بقوى داخلية تستيقظ في أعماقهم وادركوا الى أين تستطيع هذه القوى أن تقودهم . وهذا الشعور وهب لهم سمواً في عقلهم وقلبهم » .

يقول « روجيه دوجان Roget de guimps » : « لقد نشأت المدرسة الابتدائية في القرن التاسع عشر من مغامرة بستالوتزي في ستانتز » .

ولكن بينما كان الطلاب في ستانتز يتفتحون ويزدهرون ، ذوى المعلم وأصابه المرض من فرط العمل . وعندما جاءت حوادث الحرب فأدت الى اغلاق ملجأ الايتام ، كانت صحة بستالوتزي تنتظر مثل هذا الانقاذ ، وكانت قواه على وشك الانهيار .

مدارس « برجدورف Burgdorf » (١٧٩٩ – ١٨٠٢)

ما كاد بستالوتزي يسترد صحته حتى عاود تجاربه . وقد استطاع بعد جهود وعقبات أن يضم اليه صفاً صغيراً في مدرسة ابتدائية في « برجدورف » فلقد أصبح الناس يعدونه أجهولة .

ويقول في هذا : « لقد كان يدور على الشفاه انني لا أحسن الكتابة أو القراءة او الحساب » . ولم يحاول ان يدفع عن نفسه هذه التهمة ، بل اعترف بعجزه وبلغ به الأمر ان قرر أن هذا في مصلحته . وقال في ذلك : « لقد كان عجزي في هذه النواحي شرطاً ضرورياً دون شك لاكتشاف أبسط طريقة في التعليم » .

والذي كان يزعجه في مدرسة « برجدورف » « هو خضوعها لقواعد ونظم » ومن أقواله : « لم أتحمل في حياتي عبئاً كالذي تحملته هناك . فلقد عييت من نير « الروتين » الذي كان يسود المدرسة » .

ومع ذلك ، نجح بستالوتزي نجاحاً رائعاً في مدرسته الصغيرة هذه . وقد سلموه بعد ذلك طلاباً من مستوى أعلى ، ولكن نجاحه معهم كان أقل . وكان يسير دوماً دون خطة مرسومة ، وكان لذلك يبذل جهداً كبيراً للحصول على نتائج كان بوسعه أن يحصل عليها بيسر أكبر لو اتبع بعض النظام .

وكانت اخطاؤه الفادحة كثيراً ما تعرض للخطر آثار ارادته الطيبة . ويكفي للاقتناع بذلك أن تقرأ الكتب التي ألفها في تلك الفترة ، ولا سيما اشهرها ، وهو الذي سنعرض لتحليله .

كيف تعلم جيرترود اطفالها

تحت هذا العنوان أصدر بستالوتزي عام ١٨٠١ كتاباً يعرض فيه مذهبه [١]

---

(١) ظهرت طبعة ثانية لهذا الكتاب أثناء حياة الكاتب (عام ١٨١٠) مع بعض التعديلات الهامة .

ويصفه أحد تراجمة حياته بأنه « أهم مؤلفاته التربوية وأعمقها » . ولن نجادل في ذلك غير اننا نقول أيضاً ان هذا الكتاب يثبت في الوقت نفسه كيف كان عقل بستالوتزي دون قلبه ، وكيف كان كاتباً دونه معلماً . كان هذا الكتاب المؤلف على شكل « رسائل إلى جسنر gessner » نسيجاً من الشطحات الحماسية والافكار التائهة والمآسي الشخصية . انه من عمل عقل ما يزال في طور التخمر ، وقلب طافح فياض . والفكرة فيه لا تستخلص الا بعد عناء ومشقة من خلال تكرار طويل . وهل ندهش لعجز بستالوتزي الادبي هذا بعد ان اعترف هو نفسه قائلاً : « خلال ثلاثين عاماً لم أقرأ كتاباً واحداً ، اذ لم اعد احتمل قراءة الكتب » .

اسلوب بستالوتزي :

اسلوب بستالوتزي هو بستالوتزي نفسه : مفكك ، غامض ، مختلط ، ولكنه لا يعدم بعض الومضات المفاجئة والاشراق البراق الذي يكشف عن حرارة قلبه . وفيه الكثير من التشبيهات ، اذ تطفو الصور دوماً على الفكرة وتفيض .

فلا عجب ان نراه ، خلال صفحات قليلة ، يشبه نفسه « ببحار فقد رمحه ، ويحاول أن يصيد الحوت بصنارة»، وذلك ليبين التباين بين امكانياته وما يصبو اليه من قصد ؛ كما يشبه نفسه بقشة ، لا ترضى قطة أن تلتقطها ، وذلك ليرينا كيف كان الناس يحقرونه ؛ أو يشبهها بالبوم ليعبر عن وحدته وعزلته ؛ او بالفأر الذي يخشى القط ليصور لنا خجله .

تحليل جيرترود :

ليس من السهل تحليل كتاب من تأليف بستالوتزي . واذا اردنا أن نتحدث

عن كتاب « كيف تعلم جيرترود اطفالها » وجدنا باديء ذي بدء ان العنوان شيء والكتاب شيء آخر . إذ لا نجد في الكتاب ذكراً لـ « جيرترود » . فلقد غدا هذا الاسم العلم عند بستالوتزي لفظاً رمزياً يشير اليه هو .

والرسائل الثلاث الأولى في هذا الكتاب مذكرات تتحدث عن حياته قبل ان تكون عرضاً لمذهبه . فهو يروي فيها تجاربه الاولى ويعرفنا بمساعديه في « برجدورف » — وهم كروزي Krüsi » و « توبلر Tobler » وبوس Buss » . وفي الرسائل التالية يحاول ان يضع المباديء الأساسية لطريقته . أما الرسالة السابعة فتبحث في اللغة ؛ والثامنة في إدراك الأشكال ، وفي الكتابة والرسم ، والرسالة التاسعة في إدراك الاعداد والحساب ، والعاشرة والحادية عشرة في الادراك بوجه عام . ذلك الادراك في نظر بستالوتزي ، كما نعلم ، كان هو الادراك المباشر والمشخص سواء في عالم الحس أو عالم الوعي . واخيراً تبحث الرسائل الاخيرة في التطور الخلقي والديني .

ولن نحاول أن نتبع أفكار بستالوتزي المتحركة في جميع استطراداتها وثغراتها ، ونكتفي بأن نجمع بعضاً من أفكاره العامة المتناثرة في هذا المؤلف المزدحم السيء التأليف .

تبسيط طرائق التعليم :

كان هدف بستالوتزي في الواقع ، كما قال أحد اصدقائه أن يجعل التعليم عملا آلياً . فلقد أراد أن يبسط قواعده إلى حد يمكن أي معلمٍ في مستوى عادي وأي أم أو أب جاهلين من استخدامها . وبكلمة واحدة، لقدتأمل أن ينظم آلة تربوية تستطيع لحسن تصميمها أن تسير من تلقاء نفسها .

ويقول في هذا : «اعتقد أننا لا يحق لنا أن نحلم بتقدم ذي بال في تعليم الشعب

طالما لم نعثر بعد على أساليب التعليم التي تجعل المعلم، في التعليم الابتدائي على أقل تقدير ، مجرد أداة آلية لطريقة تدين بنتائجها لطبيعة عملياتها لا إلى موهبة من يستخدمها . واني اؤكد أن أي كتاب مدرسي لا قيمة له الا اذا استطاع ان يستخدمه المعلم الذي لم يلق توجيهاً وتعليمات كالمعلم الذي تلقى مثل هذه التوجيهات ، سواء بسواء » .

ان هذا القول مبالغة موغلة في التفاؤل دون شك. انها لا تكاد تقيم وزناً للجهد الشخصي ومزايا المعلمين. ولو صح تطبيقها لكان من العبث انشاء دور للمعلمين. زد على ذلك أن بستالوتزي كان أول من نقض هذه القاعدة فعلا : ذلك أنه هو نفسه مدين بنجاحه في التعليم لأثر كلامه الحي وعاطفته العميقة التي كان يضطرم بها قلبه ، قبل أن يكون مديناً لأساليبه التي لم يستطع يوماً من الأيام أن يؤلف منها طريقة فعّالة في التعليم . ومع ذلك نجد في هذا القول إيماء وإشارة إلى بعض مطامح التربية الحديثة وبعض إنجازاتها اليوم ، لا سيما في مثل « التعليم المبرمج Programmed Instruction » وأساليب التعلّم الذاتي جملة ، بل التعليم عن طريق الحاسبات الالكترونية (Computer assisted instruction). وعن طريق استخدام التقنيات الحديثة (كالتلفزيون والأفلام والتسجيلات وسواها) .

المنهج السقراطي :

يطري بستالوتزي المنهج السقراطي ، غير أنه في الوقت نفسه يبين الشروط الضرورية اللازمة لنجاحه . فهو يذكر أولا أن هذا المنهج يحتاج إلى قدرة غير عادية من جانب المعلم ، ويقول في هذا : « ان الذكاء السطحي غير المثقف لا يستطيع أن يبلغ الأعماق التي يفجرّ منها ، مثل سقراط ، ينابيع الذكاء والحقيقة » .

ويضيف إلى ذلك أن هذا المنهج السقراطي يمكن ان يستخدم فقط مع التلاميذ الذين نالوا حظاً من التعليم من قبل . وهو بالتالي لا يمكن أن يقدر له النجاح مع التلاميذ الذين تعوزهم أولا نقطة البداية والانطلاق، أي الذين لا يملكون المبادىء الاولية ، والذين لا تتوافر عندهم ثانياً وسائل التعبير عن هذه المبادىء ، نعني اللغة .

ويعبر بستالوتزي عن فكرته هذه عن طريق المجاز والصورة ، كعادته دوماً ، فيقول :

« لكي يتمكن الصقر والنسر من السطو على بيوض الطيور الاخرى ، لا بد أولا أن تضع هذه الطيور بيوضها في أعشاشها » .

الكلمة والشكل والعدد :

من الافكار المفضلة لدى بستالوتزي ، والتي كانت له في « ايفردون » وفي « برجدورف » المبدأ الذي وجه تعليمه ، قوله ان كل اصول المعرفة يمكن ان تجمعها مبادىء ثلاثة : الكلمة والشكل والعدد . وقد ربط بالكلمة اللغة ، وبالشكل الرسم والكتابة ، وبالعدد الحساب .

ويقول في هذا : « كانت لي هذه الفكرة بمثابة شعاع من النور يضيء أبحاثي بل كانت الاله المحرك (على حد تعبير أفلاطون) .

والحق ، ليس هنالك ما يبرر حماسة بستالوتزي لهذا التقسيم . فمن السهل أن نرى أنه لا مبرر له من الوجهة النظرية كما انه لا يقدم لنا فائدة عملية. ذلك ان أحد عناصر هذا الثالوث أولا ، ونعني به الكلمة واللغة ، يضم العنصرين الآخرين ؛ كما أن جزءاً كبيراً من المعرفة ثانياً ، كمعرفة الصفات الحسية مثلا ، لا تسمح بهذا التمييز الذي أولع به إلى حد الوسواس .

التمرينات الحسية :

أما الجدير بالعناية والتقدير فهو الشأن الذي يعطيه بستالوتزي للحدس الحسي . وقمين بالذكر ان بستالوتزي نفسه لم يكن أول من فكر في ان يجعل من الملاحظة المباشرة للاشياء مادة الدرس وقوامه . بل كان الفضل في هذا الكشف إلى احد تلامذته : ففي يوم من الايام كان بستالوتزي ، كعادته ، يصف لتلاميذه وصفاً مطولا صورة شباك ، فلاحظ ان احد تلاميذه الصغار كان يدرس باهتمام الشباك الحقيقي للغرفة بدلا من ان ينظر إلى صورة الشباك .

منذ تلك اللحظة ألقى بستالوتزي رسومه جانباً واتخذ الاشياء نفسها موضوعات للملاحظة ، وقال : « ان هذا الطفل لا يريد ان يكون بينه وبين الطبيعة وسيط » .

وقد وصف « رامزوير Ramsauer » ، أحد التلاميذ في « برجدورف » ، التمرينات الحسية التي كان بستالوتزي يقدمها لتلاميذه فقال :

« ان تمرينات اللغة كانت أحسنها ، وخاصة تلك المتعلقة بالكساء الخشبي لجدران غرفة الدرس . اذ كان يمضي ساعات كاملة يتأمل الكساء البالي ، مشغولاً بفحص الثقوب والامكنة المهترئة ، مهتماً بعددها وشكلها ووضعها ولونها ، معنياً بصياغة ملاحظاتنا حول هذا كله في جمل متفاوتة الكمال . ثم كان يتوجه الينا نحن الصبية (لم يذكر البنات أبداً) يسألنا ماذا نرى :

التلميذ — ارى ثقباً في الكساء .

بستالوتزي : — حسناً ، أعد قولي : أرى ثقباً في الكساء . أرى ثقباً كبيراً في الكساء .

من خلال الثقب أرى الجدار .. الخ

كتاب الامهات

نشر بستالوتزي عام ١٨٠٣ كتاباً غير تام في التعليم الابتدائي بعنوان « كتاب الامهات » . وهذا ايضاً عبارة عن « عالم صور (إشارة إلى كتاب كومنيوس الشهير) دون صور . فلقد اهتم بستالوتزي بأن يعرف الطالب على الاشياء التي كان يراها أمامه في الطبيعة او في الآثار الفنية ، وقد أنفق كبير وقت في هذا ووقف طويلاً عند وصف اعضاء الجسم ووظائفها . يقول ناقد فرنسي اسمه دوسو Dussault في هذا الباب :

« يكلف بستالوتزي نفسه مشقة كبيرة لكي يعلم الأطفال ان انوفهم في منتصف وجوههم » .

ولا شك أن بستالوتزي ، اذ يتحمل هذا العناء ليكون تعليمه مبسطاً وابتدائياً ، ينجح حقاً في الباس تعليمه ثوب الطفولة . على ان الاب « جيرار Père Girard » يشكو من جهة اخرى من تمرينات اللغة التي تؤلف « كتاب الامهات » هذا ، فيقول عنه : « انه حقاً منظم ولكنه إلى جانب ذلك جاف جداً وعلى وتيرة واحدة » .

المعلم السويسري عام ١٧٩٣ :

لكي نقدر جهود بستالوتزي ومعاونيه حق قدرها يجب أن نأخذ بعين الاعتبار حال التعليم السيئة في تلك الفترة التي كانوا يحاولون فيها اصلاح اساليبه . ويروي لنا « كروزي Krüsi » أول مساعدي بستالوتزي وآثرهم عنده ، كيف اصبح معلماً :

لقد ظل حتى الثانية عشرة يعمل بائعاً متجولاً بصحبة ابيه . وفي يوم من الايام ، وفيما كان يقوم بعمله وعلى كتفيه حمل ثقيل من بضاعته ، لقيه ضابط

في المقاطعة ودخل معه في مناقشة ، وقال : « هل تعلم ان معلم قرية « جي gais » سوف يترك المدرسة ؟ ألا ترغب ان تخلفه ؟

— ان معلم المدرسة يجب ان تكون لديه المعرفة التي تنقصني .

— ستحصل على هذه المعرفة بسهولة وانت في مثل سنك .

فكر « كروزي » بهذا وبدأ يستعد . وقد صرح بان استعداده الوحيد كان نسخ ما قد تعلمه من الكتابة اكثر من مائة مرة . ثم انه تقدم للامتحان . ويحدثنا عن ذلك اليوم قائلاً : « كنا متنافسين اثنين . وكان الامتحان الأساسي عبارة عن كتابة « صلاة السيد المسيح » . وقد بذلت عناية كبيرة في هذا . وكنت لاحظت أنه في اللغة الالمانية تستعمل الاحرف الكبيرة احياناً . ولكني لم اكن أعرف قاعدة استعمالها ، ولذلك اتخذتها زينة لكتابتي . وهكذا وزعتها حسب ما يحلو لي ، حتى انني كتبت بعضها في أواسط الكلمات . وفي الحقيقة لم يكن كلانا يعرف شيئاً » . ويضيف قائلاً : « وعندما قررت النتيجة استدعيت وبلغني الرئيس « شوبفر Schopfer » أن اللجنة الفاحصة وجدت كلينا لا يصلح ، وأن منافسي فاقني في القراءة الا ان كتابتي كانت خيراً من كتابته ، وأن اللجنة اعتبرتني اصلح منه لضخامتي ، وعلى ذلك اختارتني لأملأ الفراغ » .

معهد « بوجدورف Burgdorf » (١٨٠٢)

عندما نشر بستالوتزي « جيرترود » و « كتاب الامهات » لم يكن فقط مدير مدرسة بسيطة في « بوجدورف » ، بل كان مسؤولا عن معهد داخلي ذي مستوى عالٍ يفوق المستوى الابتدائي العادي . وهنا ايضاً طبق المنهج الطبيعي « الذي يجعل الطفل يشرع في احساساته المشخصة لينتقل بعد ذلك شيئاً بعد شيء وبجهوده الخاصة إلى المعاني المجردة » . ولقد نجح هذا المعهد وامتاز طلابه بمهارتهم في الرسم والحساب الذهني . وكان زائرو المعهد يعجبون بنشاطهم ومرحهم .

وكان الغناء والرياضة البدنية يحتلان مكاناً رفيعاً . وكان الطلاب يدرسون التاريخ الطبيعي في الحقول واثناء النزهات . كذلك امتازت الادارة الداخلية لهذا المعهد بالحرية واللطف ، حتى ان زائره كثيراً ما يعاق قائلاً : « ليس ما نجد هنا معهداً وانما هو اسرة واحدة » .

الرحلة الى باريس :

سافر بستالوتزي في هذه الفترة إلى باريس عضواً في الهيئة الاستشارية التي دعاها « بونابرت » لتقرير مصير سويسرا . وقد كان يأمل من وراء هذه الرحلة ان ينشر آراءه التربوية في فرنسا . الا ان « بونابرت » رفض أن يقابله قائلاً : ان لديه مشاغل أهم من مناقشة معضلات الأبجدية . أما « مونج Monge » مؤسس مدرسة الصنائع ، فقد كان اكثر لطفاً واستمع إلى بستالوتزي وهو يشرح التربية السويسرية ، الا أنه رد عليه قائلاً : ان هذا كثير علينا . في حين رد « تاليران Talleyran » بعبارة اكثر تهكماً فقال : ان هذا كثير على الشعب .

على انه في الفترة نفسها دعا الفيلسوف الفرنسي « مين دو بيران Maine de Biran » احد تلاميذ بستالوتزي (وهو « بارو Barraud ») وطلب اليه ان يؤسس مدارس في مقاطعة « دوردونيا Dordogne » ، وشجع بكل ما يملك من نفوذ تطبيق طريقة بستالوتزي .

المعهد في « ايفردون Iverdun » (١٨٠٥ — ١٨٢٥) :

اكره بستالوتزي عام ١٨٠٣ على ان يترك حصن برجدورف . وقد قدمت له الحكومة السويسرية بديلاً عنه دير « مونشن بوشزة München - Buchsee » فنقل معهده اليه ولكن إلى امد قصير .

وفي عام ١٠٨٥ اقام في « ايفردون Iverdun » عند أسفل بحيرة نوشاتل Neufchatel » من سويسرا الفرنسية . وهنا في هذا المعهد طوّر بستالوتزي اساليبه بمعاونة مساعديه ، فلاقى في البداية نجاحاً باهراً، الا انه بعــد ذلك اصطدم بكل ضروب الصعوبات والتقلبات والبؤس .

كان معهد « إيفردون » مدرسة للتعليم الثانوي مخصصة للطبقة الوسطى قبل ان يكون مدرسة ابتدائية خاصة . فانهال عليه الطلاب من جميع الانحاء . ولم يكن للتعليم في هذا المعهد طابع مميز خاص ، فوجد بستالوتزي انه فقد شيئاً من مزاياه وخصائصه ، وذلك لان تفوقه يكاد يكون محصوراً في الاساليب الابتدائية وفي تعليم الاطفال الصغار .

نجاح المعهد

كان كثير من الزائرين يختلفون إلى معهد « إيفردون » ومنهم من كان يأتي للسياحة فقط : « ذلك انه اصبح من جملة الاماكن التي يأتي الناس سويسرا لزيارتها . فكانوا يزورون بستالوتزي كما يشاهدون بحيرة او كتلة الجليد وكان بستالوتزي يستدعي خير معاونيه (« رامزوير « او شميد Schmid ») حالما تصل شخصية مرموقة ، ويقول له : « خذ خير تلاميذك وأر الامير ما نعمل . ان لديه كثيراً من الاتباع ، وسيرسلهم إلى معهدنا ليتعلموا اذا اقتنع بجدوى عملنا » .

غير ان هذه الزيارات المتكررة كانت تؤدي إلى ضياع وقت كبير وتسبب الفوضى في التعليم . واصبح المعلمون الذين ربطوا مصيرهم بمصير بستالوتزي غارقين في مثل هذه الاعمال ، ولم يعد في وسعهم ان يعنوا بتحضير دروسهم . وكان بستالوتزي قد غدا طاعناً في السن ولم ينجح في اكمال طرائقه التعليمية .

والحق ان التعليم عند بستالوتزي كان تلمساً للطريق طويل الامد ، او قل كان تجربة دائمة التجدد . فلا نتوقعن منه إذاً آراء ثابتة او طرائق مقررة نهائية ، ذلك ان غريزته التربوية الهائلة كانت دوماً ساهرة يقظة ، تبحث عن شيء احسن ، ولا تعرف الري ابداً . وفضيلة بستالوتزي الاولى انه كان دائماً يبحث عن الحقيقة ، ولهذا كانت نظرياته لاحقة دوماً لتجاربه لا سابقة لها . كان رجل حس وحدس قبل ان يكون رجل عقل ومحاكمة . بل هو يقر بأنه اصاب ما اصاب من تقدم دون ان يتدبر ما يعمل . لقد كان له فضل الاتيان بتجديدات كثيرة . ولكنه اخطأ حين لم يستشر احداً غير نفسه وغير شعوره الشخصي . كان يقول : « يجب الا نقرأ شيئاً ، ويجب ان نكتشف كل شيء » . فهو لم يعرف أبداً كيف يستفيد من تجارب الآخرين .

لم يستطع بستالوتزي ابداً ان يضع طرائقه في التعليم وضعاً دقيقاً . وكان يشكو دوماً من عدم فهم الاخرين له ، وهذا صحيح . وفي هذا يقول أحد تلاميذه في « إيفردون » (وهو « فوليمن Vulliemin ») : ان ما يسمى طريقة بستالوتزي كان بالقياس الينا لغزاً ، كما كان لغزاً لأساتذتنا أنفسهم اذ ان كلا منهم كان يفسر مذهب الاستاذ على شاكلته . ولكننا كنا حتى ذلك الحين بعيدين كل البعد عن الوقت الذي ولدت فيه هذه الاختلافات في الاجتهاد والشقاق والنزاع ، كما وقع يوم أصبح كل معلم يدعي انه الوحيد الذي يفهم بستالوتزي ويؤكد بعد ذلك أن بستالوتزي نفسه لا يُفهم وانه لا يفهمه سوى شميد ، إذا كان المتحدث هو شميد وسوى « نيدرر Niedrer » إذا كان المتحدث هو « نيدرر » .

الطرق المتبعة في « ايفردون » :

يورد « فوليمن » نفسه الذي اتينا على ذكر أقواله ، معلومات قيمة حول

الطرائق التي كانت متبعة في « إيفردون » ، فيقول : « كان التعليم يخاطب الذكاء قبل الذاكرة . وكان بستالوتزي يوصي معاونيه أن يعنوا بتنمية الطفل لا بترويضه كما يروض احدهم كلباً » .

« وكنا نتعلم اللغة عن طريق الحدس الحسي ؛ فتعلمنا أن نرى رؤية صحيحة وان نكوّن ، بوساطة عملية الرؤية الصحيحة هذه ، فكرة صحيحة عن علاقات الاشياء وهكذا كنا لا نجد عناء في التعبير بوضوح عما كنا نفهمه بوضوح » .

لقد كنا نتعلم المبادىء الاولى للجغرافيا ضمن البقعة الجغرافية نفسها . ثم كنا نرسم بالصلصال رسماً نافراً الوادي الذي قمنا بدراسته مثلا منذ حين » .

لقد كانوا يدفعوننا إلى الابتكار في الهندسة ، وذلك بان يذكروا المطلوب لنا

ويضعونا في أول الطريق . وكان هذا الاسلوب يتبع في الحساب ايضاً . اذ كنا نحسب ذهنياً وبصوت عالٍ دون الاستعانة بورقة » .

انحطاط المعهد :

نال معهد « إيفردون » شهرة واسعة خلال سنوات عديدة . ثم بدأت تظهر اخطاؤه شيئاً بعد شيء . فالفوضى الداخلية ، وعدم فهم معاوني بستالوتزي له (من « نيدرر » فيلسوف الطريقة إلى « شميد » المحساب ») ، كل ذلك اسرع في انحطاط معهد لم يكن يسوده النظام . اذ ان بستالوتزي كان يكتفي بتوجيه المعهد من بعد وبأن يكون مهمازاً له لا اكثر . ولقد اصبح شيئاً بعد شيء غير صالح للشؤون العملية ، فأعطى الحرية لتلاميذه ومعاونيه . فكان التلاميذ يخاطبون اساتذتهم كأنهم زملاؤهم . وتشوه بذلك الاسلوب الأبوي المؤثر الذي انتهجه بستالوتزي في تجاربه التعليمية الاولى . فاقد طبقه هو على عدد قليل من طلابه اذ ذاك ، وفسد امره عندما طُبق بعد ذلك على عدد كبير من التلاميذ الذين تختلف اعمارهم وتتباين قابلياتهم .

رأي الأب جيرار :

في عام ١٨٠٩ ارسلت الحكومة السويسرية الأب « جيرار » ليقوم بالتفتيش على المعهد . ولم تكن نتيجة التفتيش مرضية ، مع ان « جيرار » يعترف انه كون طريقته الخاصة في التعليم من دراسة طريقة بستالوتزي .

كان النقد الجوهري الذي وجهه « جيرار » منصباً على ما سماه الغلو في استخدام الرياضيات ، هذا العلم الذي غدا بتأثير « شميد » المهمة الاساسية للمعلمين والتلاميذ .

يقول جيرار : « لقد لفتُ نظر صديقي القديم بستالوتزي إلى أن الرياضيات اصبحت تتحكم في معهده تحكماً لا مبرر له ، وانني اخشى نتائج ذلك على التعليم عنده ، فأجابني بالردود التي أثرت عنه : ذلك لانني ارغب الا يؤمن تلاميذي بشيء اذا لم تمكن البرهنة عليه تماماً مثل ٢ + ٢ = ٤ . فأجبته بلهجة مماثلة : « ما دام الامر كذلك فلو كان لدي ثلاثون ابنا . لما أمنتك على واحد منهم لانك لن تستطيع ان تبرهن له كما تبرهن على ان ٢ + ٢ = ٤ ، انني ابوه وان من حقي عليه ان يطيعني » .

وواضح من هذا ان بستالوتزي قد اخذ يحيد عن ميوله واتجاهاته الخاصة . فلقد امتازت تربيته بتجنب المجردات واستهداف الاشياء المشخصة الحية . وحتى في الدين تجنب عن عمد الخوض في العقائد وابتعد عن الصيغ الدقيقة والحرفية ، وهدف فقط إلى ايقاظ الشعور الديني العميق والمخلص . وقد بين له الاب « جيرار » ان التعليم الديني الذي يقدم لتلاميذه تعليم غامض غير محدد ، وان تطلعاتهم وتشوفاتهم الدينية يعوزها شكل المذهب والعقيدة . فاجابه بستالوتزي : « الشكل ؟ انني لا ازال ابحث عنه ! »

سنوات بستالوتزي الاخيرة :

غادر « بستالوتزي » « ايفردون » عام ١٨٢٤ والألم يعصر قلبه لاضمحلال معهده . فحاول ان يعود إلى مزرعته في « نويهوف » حيث قام باولى تجاربه في التربية . وقد كتب هنا آخر مؤلفاته : « اغنية البجعة » و « مصيري » . وفي ٢٥ كانون الثاني عام ١٨٢٧ حمل إلى الطبيب في « بروغ Brugg » ومات هناك في السابع عشر من شباط ودفن في « بير Birr » بعد يومين من وفاته . وهناك أقامت له مقاطعة « ارجوفيا » نصباً تذكارياً عام ١٨٤٦ كتبت عليه العبارة التالية :

« هنا يرقد بستالوتزي المولود في « زوريخ » في الثاني عشر من كانون الأول عام ١٧٤٦ والمتوفى في « بروغ » في السابع عشر من شباط عام ١٨٢٧ ، منقذ الفقراء في « نويهوف » وواعظ الشعب في « ليونارد وجيرترود » وابو الايتام في « ستانتز » ومؤسس مدرسة الشعب الجديدة في «برجدورف» و « منشن بشزة » ، ومعلم الانسانية في « ايفردون » ، الرجل ، المسيحي ، المواطن . كان كل ما عمله للآخرين ولم يعمل شيئاً لنفسه ؛ فليبارك اسمه » .

المبادىء الاساسية :

لم يعان بستالوتزي مشقة صياغة المبادىء الأساسية في تربيته فقد كان عاجزاً عن العمل التأملي المجرد ، ولهذا كان يستعير من اصدقائه ، كلما سنحت الفرصة ، العرض المنطقي لطرائقه الخاصة . ففي اولى رسائله إلى « جسنر gessner يبدو فرحاً لأنه نقل ملاحظات « فيشر Fischer » الانساني الذي ميز خمسة مبادىء اساسية في مذهبه :

١ – تزويد العقل بثقافة كثيفة حافزة ، وليس فقط بثقافة واسعة ، وتكوينه وإنماؤه بدلاً من الاكتفاء بملئه وتأثيثه .

٢ – ربط التعليم كله بتعليم اللغة .

٣ – تزويد العقل بأمهات الافكار والمعطيات الاساسية ، وذلك لتمكينه من القيام بالعمليات الذهنية كلها .

٤ – تبسيط آلية التعليم والدراسة .

٥ – جعل التعليم مبذولاً للشعب كله .

على ان بستالوزي يثير بعض التحفظات ، على الترجمة التي قام بها (فيشر) لافكاره . ولكن على الرغم من هذه التحفظات ، فان بستالوتزي العاجز عن ان يجد صيغاً افضل ، يقبل في النهاية هذا التفسير لمذهبه .

وبعد مدة يأتي مشاهد آخر لحياة بستالوتزي ، هو « مورف Morf » ويوجز التربية عند المعلم العظيم في عدة مبادىء رئيسية :

١ – الحدس الحسي هو أساس التعليم .

٢ – يجب ان ترتبط اللغة بالحدس الحسي .

٣ – ان فترة التعلم ليست فترة المحاكمة والنقد .

٤ – ينبغي ان يبدأ التعليم في كل فرع من فروعه بابسط عناصره وأن يتقدم تدريجياً مسايراً نمو الطفل وتطوره ، أي يجب ان يتدرج بخطى موازية لمراحل نفسية الطفل .

٥ – يجب ان يمكث الطفل طويلاً عند كل جزء من اجزاء المعرفة حتى يسيطر عليه سيطرة تامة .

٦ – ينبغي ان يكون التعليم تابعاً لنظام النمو الطبيعي والا يتبع نظام العرض التركيبي .

٧ – ان فردية الطفل مقدسه .

٨ — ليست الغاية من التعلم الابتدائي جعل الطفل يحصل على المعرفة والمواهب ، بل زيادة قواه العقلية وتنميتها .

٩ — يجب ان تقترن القدرة العملية بالحكمة والمعرفة أي ان تقترن المهارة العملية بالقدرة النظرية .

١٠ — يجب ان تقوم علاقة التلميذ بالاستاذ على اساس المحبة .

١١ — يجب ان يخضع كل فرع من فروع التعليم للهدف الأسمى من التربية .

ان كل نقطة من هذه النقاط تحتاج إلى شرح طويل . الا اننا نكتفي الآن بهذا العرض الاجمالي لها عله يساعدنا على تكوين فكرة صحيحة عن هذا اللون من التربية الانسانية الصادقة التي استندت إلى أسس نفسية .

لقد استطاع « كروزي Krüsi » أن يقول عن استاذه : « ان بستالوتزي أقل من معلم قرية قدير في بيزان ما هو شائع في المدارس من معارف وخبرات . الا أنه كان يملك شيئاً يفوق بما لا يحد ما يمكن ان ينال عن طريق التعلم والدراسة . كان يعرف ما يفتقر اليه دوماً عدد كبير من المدرسين . نعني النفس الانسانية وقوانين تنميتها وتربيتها ، والقلب الانساني ووسائل احالته إلى قلب نبيل » .

الطرائق التربوية :

ان التربية عند بستالوتزي لم تكن في طرائقها أقل منها في مبادئها . ولن نحاول في هذا العرض الموجز تعداد كل شيء في هذا المجال ، بل سنشير بسرعة إلى بعض الطرائق المدرسية التي استخدمها وأوصى بها :

يجب ان يعرف الطفل كيف يتكلم قبل ان يتعلم القراءة .

– يجب ان يستفاد من الاحرف المتحركة الملصقة على لوحة . كما يجب ان يرسم الطفل قبل ان يكتب وان تكون تمارين الكتابة الأولى على الالواح الحجرية .

– ينبغي ان يراعى النمو الطبيعي في دراسة اللغة ، فتدرس الاسماء اولا ثم الصفات وأخيراً الجمل .

– يجب ان يستعان بالاشياء المادية المحسوسة لتعليم مبادىء الحساب أو على الاقل بخطوط ترسم على السبورة . كما يجب في معظم الاحيان اللجوء إلى الحساب الشفوي .

– ينبغي على التلميذ ، كي يكوّن فكرة ثابتة وصحيحة عن الاعداد ، ان يدركها كمجموعة من الاشياء المادية أو الخطوط ، لا كأرقام مجردة . وتمكن الاستعانة بلوحة مقسمة إلى مربعات لتعليم الجمع والطرح والضرب والتقسيم .

– لم يكن هناك كتاب أو دفتر في مدارس « برجدورف » .

– لم يكن على الطلاب ان يحفظوا شيئاً عن ظهر قلب . بل كان عليهم ان يعيدوا معاً كل ما يلقيه الاستاذ . وكان كل درس يدوم ساعة واحدة تتبعها فرصة قصيرة للراحة .

– وكان العمل العقلي يقترن بالعمل اليدوي (كعمل صناديق من الورق والاشتغال بالحدائق والالعاب الرياضية) . أما الساعة الاخيرة من كل يوم فقد كانت مخصصة للعمل الحر الذي يختاره الطالب ، وكان الطلاب يقولون : « اننا نعمل من أجل انفسنا » .

– كذلك كانت تخصص عدة ساعات من كل اسبوع للتدريب العسكري .

ولا شك ان ما أتينا على ذكره من طرائق ليس جديراً كله بان يمتدح ويصطنع . اذ ليس من الضروري مثلا ان يدرك الطالب دوماً عندما يحسب

الارقام كل الاشياء التي تحويها هذه الارقام ، وان ينأى عن كل ادراك مجرد لها . وبستالوتزي احياناً يغلو في استخدام الحدس الحسي ، وهو يدخل التحليل، والتحليل الممعن في الدقة ، إلى دراسات يمكن ان تدرك بالفطرة ، دون هذا العناء الكبير . انه يقول : « ان طريقتي لا تتعدى تهذيب طرائق الطبيعة » . غير انه في الواقع يهذب اكثر مما ينبغي .

بستالوتزي وروسو :

اعترف بستالوتزي مراراً بكل ما هو مدين به لروسو . ومما قاله : « ان الروح الخيالية وغير العملية التي عندي أُخذت بذلك الكتاب الخيالي وغير العملي (يعني كتاب إميل) ... وان الحرية التي نادى بها روسو أثارت فيَّ تشوفاً لا يحد إلى آفاق من النشاط أرحب وأطلق » .

والحق ان بستالوتزي امتاز على روسو بانه عمل من اجل الشعب، وانه طبق المباديء ، التي وضعها روسو لتربية فرد واحد ، على عدد كبير من الاطفال . ف « إميل » روسو أرستقراطي . انه غني ومن عائلة راقية . وقد جادت عليه الطبيعة بالمواهب والثراء . ولا نعثر في الواقع دوماً على تلاميذ على هذا الحظ من المطاوعة والمسايرة لأساتذتهم . أما بستالوتزي فقد عمل مع أطفال عامة الشعب الذين كان لا بد ان يتعلموا كل شيء في المدرسة ، لأنهم لم يلاقوا في البيت التشجيع والقدرة اللازمة ، نظراً لانشغال آبائهم أو اهمالهم ، ولأنهم كانوا في سبات عقلي خلال السنوات المبكرة من حياتهم . فكان لا بد إذن من تمرينات عديدة لهؤلاء الاطفال ، هذه التمرينات التي تعتبر عديمة الفائدة لو كان التعليم يلقى على اطفال آخرين من طبقة أخرى . وقبل ان نهزأ أو نقلل من قيمة تجارب بستالوتزي وتجارب المعلمين الآخرين الذين عملوا معه ، علينا ان نأخذ بعين الاعتبار كيف استخدم هذه الطرائق ولأي هدف نبيل ساقها . فبستالوتزي هو

يحق المنظم الفعلي لتربية الطفولة والشعب ، وهو جدير باحترام كل من يعنيا مستقبل جماهير الشعب .

خاتمة :

من حقنا ألا نخدع أنفسنا فنظن اننا نستطيع بمجرد تحليل طرائق بستالوتزي ان نفهم الخدمات التي قدمها انسان امتاز بحرارة روح الاحسان لديه وبقوة اخلاصه وتفانيه وبذلك الشيء الذي لا نعرفه والذي يصنع كبار الرجال ، قبل ان يمتاز بوضوح نظرياته ودقتها .

ولا غرابة ، فبستالوتزي يشبه أولئك العظماء من الممثلين الذين يحملون معهم إلى القبر جزءاً من سر عبقريتهم في فنهم .

لقد كان عظيماً في قلبه وفي حبه . وحين نقرأ شيئاً مما كتب ندرك أن عقله أقل بكثير مما نتوقع من اسم ذائع الصيت كاسمه . الا انه يثأر لنفسه أيما ثأر في المجال العاطفي .

لقد أحب الشعب حباً عميقاً ، وعرف آلامه ولم يثنه شيء عن التخفيف منها وعلاجها . وعندما كان يتأمل منظراً طبيعياً خلاباً لم يكن يُسحر بالمنظر بمقدار ما كان يفكر في الشعب الفقير الذي تحيط به مثل هذه المناظر وهو قابع في التعاسة والبؤس .

أما ما يقلده المجد والخلود لا مراء فهو غايته الرفيعة التي نذر لها نفسه ، ألا وهي بعث الانسانية عن طريق التعليم . سوى أن النتائج التي حصل عليها لا تتناسب مع ما قدمه من جهد . وهو يقول : « ان البون بين ما فعلت وبين ما يجب ان افعل كبير إلى حد يفوق الوصف » . وبستالوتزي معذور في هذا : فالثورة الفرنسية نفسها لم تستطع في مجال التعليم ان تجعل أعمالها بمقياس تطلعاتها وآمالها .

لقد حاز بستالوتزي حب جميع أصدقاء التربية واعجابهم إلى الابد . فهو اكثر المربين المحدثين ايحاء ودفعاً . واذا لم يتح له أن يعمل على بعث التربية الفرنسية ، فقد كان أعظم ملهم في اصلاح التربية الشعبية في المانيا . وفي الوقت الذي لم يكترث به بونابرت ، امتدحه الفيلسوف « فخته » عام ١٨٠٢ بقوله : « اني اتوقع بعث الامة الالمانية من معهد بستالوتزي » .

خلاصة تحليلية :

١ ـ اذا عرفت الطريق عرفت الغاية والنهاية . واذا تملكك دافع للوصول إلى غاية عليك ان تجد الطريق . رأيان متضادان تقول بهما فئتان من المصلحين التربويين . ففئة ترى الهدف بنور العقل والتفكير ، ثم تستخرج منه طريقاً منطقية قد تجتازها وقد لا تجتازها ، ولكن لا بد ان يجتازها انسان ويبلغ غايتها . وفئة ثانية يسيطر عليها شعور ملحاح ، وتتلمس طريقاً غير معينة نحو هدفها الذي لا تكاد تميز موضعه وخطوطه العامة في ضباب العاطفة . الاولى يدفعها العقل ، والثانية تدفعها العاطفة وكل من الفئتين يبعد ما عند الآخر عندما يعرض ما عنده .

٢ ـ ان بستالوتزي اوضح من يمثل طائفة المصلحين العاطفيين . فلقد كانت عاطفته شديدة ، غير انه ما يكاد يرى الطريق . وكانت دوافعه انبل واسمى ما يدفع النفس الانسانية ، ولكن نجاحه في كل مرحلة من حياته كان يفسده عدم قدرته على رؤية الأشياء في مقاييسها الطبيعية وفي علائقها العادية . وهو لعلمه بعدم قدرته على الدفاع العقلي عن مذهبه ، كان سعيداً بأن يستعير النظرة الفلسفية من غيره . الا انه مع ذلك لم يستطع ان يعيش مع زملاء يستطيعون ان يختبروا منطق طرائقه .

٣ ـ لهذا اذا وزنا مدارس بستالوتزي بموازين النظام والتناظر والاقتصاد وجدناها فاشلة . غير اننا اذا وزناها بميزان الانسانية الصاعدة المتطلعة ، والتفاني

البطولي ، وتضحية مؤسسها بنفسه ، وبتعبير آخر اذا وزناها بميزان الحياةالجديدة التي انعشت مهنة التعليم في ذلك العصر ، استطعنا ان نقول انها نجحت نجاحاً لم يسبق . فـ « بستالوتزي ، اذا قيس بمقاييسنا الحديثة ، معلم بائس ، الا انه مرب لا يداني .

٤ ـ ان المفهوم العام الذي احالته الحماسة الانسانية لدى بستالوتزي إلى دافع فعال ، هو ان التربية الحقيقية عملية نمو وتفتيح حياة داخلية . وهذا المفهوم قديم دون شك قدم داود وسقراط ، ولكنه كان قد فقد ، قبل بستالوتزي ، قوة الحقيقة الحية .

٥ ـ يرينا تاريخ الفكر الانساني ان هناك اتجاهاً لفصل الشكل عن المضمون أو الكلمة عن المعنى والروح ، وأن هناك دائماً تفضيلاً للمضمون أو المعنى على الشكل او الحرف ، وان العمل الاصلاحي عبارة عن بث الحياة واحياء الروح . ان هذا يبين رسالة بستالوتزي كمرب . لقد كانت قصة تضحيته وعذابه اشد القصص تأثيراً في تاريخ التربية . وقد لا يكون من الضروري ان نعيد الدرس الذي القاه بمثل هذا الثمن الغالي .

الباب الثامن

فروبل ورياض الأطفال

بين المربين الذين تأثروا خطوات بستالوتزي ، وتابعوا نهجه في روحه العامة ، وطبقوه خاصة على تربية الاطفال الصغار ، يبرز المربي الالماني « فروبل Fröbel » الذي ارتبط اسمه باسم رياض الأطفال ، فلا تذكر الا ويذكر مبدعاً لفكرتها منشئاً لكيانها . مع ذلك ، ينبغي أن نقول منذ البداية ان الدراسة الكاملة لآثار فروبل ، قد لا تبقي لدى القارىء الصورة المثلى التي يتخيلها عنه . ذلك أن هذا المربي ، على ما يملكه من مزايا كبرى كمعلم ، تعوزه الثقافة المنظمة العميقة ، وتعوزه خاصة روح القصد : فلقد اقتفى آثار عدد من كبار الفلاسفة الالمان ، من أمثال « فيخته » و « شلينج Shelling » و « هيجل » و « كراوزه Krause »وترك ذلك في مذهبه طابعاً ميتافيزيقياً مغرقاً فيه الكثير من الرؤى الفلسفية الغائمة ، وفيه دون شك نأي بيّن عن الملاحظة والتجربة . وهكذا كون عن الاله والطبيعة والانسان جملة من المفاهيم المليئة بشطحات المتصوف الحالم . ولم يستطع أن يرى الاشياء كما هي ، بل اضفى عليها دوماً معنى رمزياً وتاه في الاعتبارات الغامضة المتعالية على الواقع .

ورغم هذا ، وبضرب من المفارقة العجيبة ، نجد ان مثل هذه المفاهيم الغريبة التي كان يملكها هي التي ولدت منها تربية عملية كانت أخصب انواع التربية في ذلك العصر وأغناها بالنتائج المشخصة المحسوسة . على ان الآثار الخصيبة التي ولدتها أعمال فروبل ، لم تؤت ثمراتها المرجوة الا بعد أن عدلت مباحثه وطورت واكملت . وعند ذلك فقط غدت أساس كل ما نعرفه من تطور لرياض الاطفال في بلاد العالم .

طفولته وشبابه :

ولد «فريدريش فيلهلم أوغست فروبل» في قرية «أوبرفايسباخ Oberweisêbach » من مقاطعة « تورنجيا » عام ١٧٨٢ من قس بروتستانتي . وتوفيت أمه وهو بعد في الشهر التاسع من عمره . وكانت تبدو عليه منذ السنوات الاولى بعض امائر الطبع الخاص ، وبعض المنازع الفكرية التي لا تخلو من غرابة . فكان منذ الصغر حالماً ذا روح رومنطيقية ، متشبعاً بالمشاعر الدينية المستسرة . وهكذا وجد شعر الطبيعة طريقه إلى نفسه منذ طور مبكر ، فأذكى اهتمامه بمبادىء العلوم والتاريخ الطبيعي . وقدم له أخوه « كريستوف » ما يحتاج اليه من عون في هذا المجال ، واسعفه بعض الشيء في حل المشكلات التي كانت تواجهه . ومع ذلك ظل الفتى وحيداً ، ولم تسمح اشغال أبيه برعايته ، ولم تستطع ان تقدمله هذه الرعاية ايضاً زوجة ابيه التي دخلت في حياته منذ السنة الرابعة من عمره . حتى اذا بلغ العاشرة تعهده خاله الذي كان يحمل أطيب الذكرى والمحبة لامه المتوفاة ، فعرف الفتى في بيته حظاً اكبر من الحرية وقدراً أوفر من العناية . ومكث عنده سنوات خمساً يعدها من أسعد أيام حياته . واختلف منذ ذلك الحين إلى المدرسة ، غير انه لم يجد فيها ضالته ، وأدرك منذ تلك الفترة معايب التربية في زمنه ، اذ الفى التعليم مجرداً مثقلاً على الطلاب ، وان كان قد ابدى تفوقاً واضحاً في الحساب .

وعندما شب الفتى ، لم يستطع ان يرسله ابوه إلى الجامعة لعجزه عن ان يوفر النفقات اللازمة له بالاضافة إلى ما كان ينفقه على دراسة اخيه الجامعية . وهكذا اوكل امره إلى صديق له « صاحب غابات » ليعلمه مهنته ، بما في ذلك من التدرب على امور السياحة والرياضيات التطبيقية ، ولكنه لم يفعل شيئاً من هذا . وبهذا اضطر « فريدريش » ان يكون معلم نفسه . فاخذ يقرأ حول الهندسة والغابات في الكتب التي يجدها في مكتبة معلمه . واخذ يحيا مع الطبيعة ويرتمي في احضانها ، ويقوم ببعض الملاحظات على النباتات والحيوانات . وبدت له الطبيعة مترابطة في كل شيء ، واستبان له ان كل حقيقة وكل ظاهرة تقود إلى اخرى ، وان الحقائق كلها والظواهر كلها في نهاية الامر تشير إلى مثل اعلى علوي ووحدة روحية .

وهكذا بدأت فلسفته الالهية ، بل النزاعة إلى وحدة الوجود ، تتكون وتنمو منذ ذلك الحين ، ولما يجاوز بعد السادسة عشرة او السابعة عشرة من عمره . وقد اكتشف فيما بعد ان هذه الاحاسيس الاولى التي امتاحها من حياته مع الطبيعة تتفق مع نظرات فيلسوف مثل « شيلنج » او مثل « كراوزه » . اما دراسته للرياضيات فقد خلقت لديه شغفاً إلى ان يتتلمذ على استاذ الجامعة الذي الف مثل هذه الكتب القيمة .

في الجامعة :

وقد هيئت له هذه الفرصة عرضاً ، عام ١٧٩٩ (وكان في منتصف الثامنة عشرة) ، اذ استطاع ان ينتسب إلى جامعة « يينا » (بعد ان اقترح على ابيه ان يبيع الارض التي ورثها من امه ليسد بثمنها نفقات تعليمه) . وتابع في هذه الجامعة دراسة الرياضيات ، ولكن عينيه كانتا تمتدان إلى دراسة العلوم . وكان اكثر الاساتذة اثراً في نفسه الاستاذ « باتش A.Z. Batsch » الذي يلقب احياناً بـ « هكسلي المانيا » . وكان هذا الاستاذ معنياً بدراسة علم الحيوان المقارن وبالبرهنة

على التشابه القائم في مجال الهيكل العظمي ، بين الحيوانات الفقرية والاسماك والطيور والحيوانات اللبونة بما فيها الانسان . وقد ساعدت فكرة التطور التي افاد منها « فروبل » في دراساته هذه على انضاج نظريته القائلة بوحدة الأشياء كلها ، وبالطبيعة العضوية للكون كله . غير ان مقامه هذا في جامعة « يينا » ما لبث حتى انتهى بنزوله ضيفاً على سجن الجامعة مدة تسعة أسابيع بسبب عجزه عن سداد الديون المتراكمة عليه .

تجربته الاولى في حقل التعليم :

وبعد ان تقلب « فروبل » على العديد من الاعمال ، يكسب منها رزقه ، نصحه صديق له بالذهاب إلى « فرنكفورت » لانها خير مكان لدراسة فن البناء . وهكذا حط الرحال فيها في حزيران عام ١٨٠٤ . وكان له من العمر اذ ذاك اثنان وعشرون عاماً ،وحصل على عمل لدى احد مهندسي البناء . غير انه لم يكن راضياً . وشعر ان ما ينشده حقاً هو العمل مع الشعب وبناء الرجال لا البيوت . ووقع له ان عرف هناك « غرونر Gruner » (وكان احد اتباع بستالوتزي) مدير مدرسة فرنكفورت النموذجية الذي اصغى إلى قصة حياته في كثير من الاهتمام والعطف . حتى اذا اتى عليها كلها ، طلب اليه ان يكون مدرساً في مدرسته لطلاب بين التاسعة والحادية عشرة من العمر . فقبل بعد شيء من الحيرة . وهكذا غدا فروبل معلماً . وادرك منذ ذلك الحين حقيقة مواهبه ، وانه خلق ليكون مربياً . ومما كتبه لاخيه « كريستوف » بعد أيام من بدء عمله الجديد :

« اني لاعجب حقاً كم تروق لي واجباتي الجديدة . وقد بدا لي منذ الدرس الاول اني لم افعل من قبل شيئاً غير هذا ، وانني خلقت لهذا العمل . ولا استطيع ان اتصور انني قد فكرت من قبل في تخير عمل آخر ، ومع ذلك اعترف ان التفكير في ان اكون معلماً لم يراودني قط من قبل » .

وخلال مقامه في هذه المدرسة اخذ اسم « بستالوتزي » يطرق مسامعه ويتردد خلال احاديث زملائه المدرسين ومدير المدرسة . واخذ الشعور يراوده بان ثمة كعبة لا بد ان يقصدها . وهكذا مضى إلى « إيفردون » تسبقه توصيات مدير المدرسة . وقابله بستالوتزي هناك مقابلة ودية ، ولكنه خرج من زيارته هذه التي استغرقت اسبوعين وهو حامل احكاماً متعارضة عن منهج بستالوتزي ، على إعجابه به ومحبته له . فلقد بدا له المنهاج مبعثراً مرقعاً عامراً بالفجوات ، وبدا له التعليم آلياً في بعض المجالات ، حسناً في مجالات أخرى ، فاقد النظام غالباً .

وعندما عاد من زيارته قدم له مدير مدرسته في فرنكفورت عقداً للتدريس عنده لمدة ثلاث سنوات (وكان ذلك في تشرين الاول من عام ١٨٠٥) ، ودخل منذ ذلك الحين في مرحلة التعليم الناجح ، واشتهرت دراسته في الطبيعة والجغرافيا لا في داخل المدرسة فحسب بل في خارجها . واذ ذاك طلب اليه ان يكون مربياً وصياً على اولاد ثلاثة ينتمون إلى اسرة غنية ، فقبل .

ودفعته حماسته إلى عمله التعليمي إلى ان يعد نفسه له الاعداد اللازم . فرسم لنفسه خطة تتضمن المقام في احدى الجامعات فترة من الزمن ، وتفحّص آثار المربين الكبار ، وقضاء سنة في « إيفردون » من جديد لدراسة بستالوتزي في التربية . وبعد ذلك يغدو في وسعه ان ينشيء مدرسة للصغار على اسس جديدة . وقد سار في خطته هذه ، واضطر إلى قطعها مراراً ، ولكنه استطاع اخيراً بعد اعوام ثمانية ان ينجزها .

وهكذا ذهب « فروبل » إلى (إيفردون) للمرة الثانية ، وكانت اذ ذاك في اوج شهرتها . ولم يأت هذه المرة من اجل زيارة قصيرة ، بل لمقام طويل . وقد اصطحب معه الصبية الثلاثة بعد ان وافق اهلهم على ذلك .

وكان هذا في صيف عام ١٨٠٨ . ورغب بستالوتزي ان يسميه معلماً

للجغرافيا في مدرسته ، ولكنه لم يقبل ، ولعل ذلك بسبب تعارض هذا العمل مع واجبات تربية الأولاد الثلاثة . وآثر على ذلك ان يعلم بعض الاشغال اليدوية لاثني عشر صبياً أخذوا يعملون مع صبيته الثلاثة هؤلاء . واتيح له خلال هذا المقام ان يجلس إلى بستالوتزي طويلاً . وقد اعجبه لديه ما كان يلجأ اليه من تدريب للحواس والشأن الذي كان يمنحه للأم في تعليم الطفل . ولا شك أن الفترة التي قضاها في (إيفردون) قد وجهت فكره إلى الاهتمام بنمو الطفل وكان لها الاثر العام في ابحاثه التالية . ومن الصحيح ان نقرر أن فروبل ظل في نواحي عديدة تلميذاً لبستالوتزي . فالحدس الحسي هو أساس طريقته . ونستطيع ان نقول ان الجهد الأساسي الذي قام به في التربية يرتد اخيراً إلى انه وضع النظام اللازم لمنهج الحدس الحسي الذي قال به بستالوتزي عفو الخاطر ودون ماخطة بينـــة .

عود الى الجامعة :

وانفاذاً للخطة التي رسمها لنفسه غادر (فروبل) بلدة (ايفردون) عام ١٨١٠ وعاد إلى فرانكفورت ، ورحل منها إلى (غوتنغن Gottingen) ليدرس في جامعتها وكان ذلك عام ١٨١١ . وقد انكب خلال تلك الفترة على دراسة اللغات الشرقية ، وعلى رأسها اللغة العربية واللغة العبرية ثم الفارسية ، غير انه ما لبث حتى اقتصر على دراسة اللغة اليونانية . وكان يدفعه إلى دراسة هذه اللغات ايمانه البديء بأن البشرية تكون وحدة عظمى .

وفي تشرين الاول عام ١٨١٢ رحل فروبل إلى جامعة برلين حيث عرف استاذاً ذاعت شهرته ، هو الاستاذ (فايس Weiss) الذي كان معنياً خاصة بدراسة البلورات المعدنية . وقد اكد الانتظام الذي وجده فروبل في البلورات فكرة وحدة الطبيعة وخطتها الشاملة ، كما اكدت ذلك من قبل لديه دراسته للهيكل العظمي للحيوانات الفقرية .

وبالاضافة إلى ما كان قد ورثه عن احدى خالاته بعد وفاتها ، استطاع « فروبل » أن يضمن لنفسه دخلاً مالياً جيداً اثناء دراسته في برلين ، وذلك عن طريق التدريس في مدرسة ذات شهرة كبيرة وذات منزع بستالوتزي ، هي مدرسة « بلامان Plamann » . وهناك عرف مربياً من المربين الكبار في ألمانيا هو الأب « يان Jahn » مؤسس نظام « الجيمناز » الشهير ، الذي كان في ذلك الحين الموجه الاساسي للروح القومية لدى الشبيبة الالمان .

الحرب والرفاق

وفي مستهل عام ١٨١٣ اضطر « فروبل » إلى قطع دراسته الجامعية ، لينخرط في الحرب مع عدد كبير من طلبة الجامعة . وكان ممن مضى معه إلى ساحة الوغى الأب « يان » نفسه . وقد عرفه هذا على شاب اسمه « هنري لاجنتال Henry Lagenthal » ، وعن طريقه عرف شاباً آخر اسمه (ميدندورف Middendorf) . وهكذا انعقدت الصلة بين هؤلاء الثلاثة ، وخلقت بينهم صداقة تاريخية ، وقضوا حياتهم وهم يعملون معاً لوضع اسس النظام التربوي الجديد .

وفي ربيع عام ١٨١٤ وضعت الحرب أوزارها وعاد فروبل إلى برلين يعمل مع استاذه (فايس) .

كايلهاو Keilhau :

وفي تلك الاثناء توفي أخوه المفضل (كريستوف) مخلفاً ثلاثة صبية في حاجة إلى الرعاية التربوية . وقد جعل منهم فروبل نواة أضاف اليها ولدين آخرين من أقربائه ، والأخ الصغير لرفيقه (لاجنتال) ، ومن أجل هؤلاء جميعاً فتح مدرسته الاولى المستقلة في ١٣ تشرين الثاني من عام ١٨١٦ ، في قرية (جريسهايم

Griesheim) ، موطن صباه . ثم ما لبث حتى نقل هذه المدرسة إلى قرية قريبة منها هي (كايلهاو) بعد ان تبرعت أرملة بمزرعتها الصغيرة لتكون مركزاً لمعهد فروبل . وكان عدد الطلاب قد بلغ اذ ذاك اثنى عشر طالباً . وقد كتب عندها قائلاً : (ان خطتي بسيطة جداً . ان ما اريده هو أسرة مدرسية سعيدة وحياة هادئة مع الطبيعة من حولي) . وقام بتدريس الطلاب عن طريق التماس المباشر مع الطبيعة الخارجية ثم عن طريق تنمية طبيعتهم الانسانية والفردية بوساطة العمل التعاوني واللعب . اذ اصبح من معتقدات فروبل الاساسية إيمانه بالاتساق التام بين الطبيعة الخارجية والطبيعة الانسانية . فلقد كان ، كما قلنا ، صوفياً يرى الله في كل شيء ويرى كل شيء في الله . ورأى أن التعلم ينبغي ان يتم عن طريق الحياة والعمل ، الحياة مع الآخرين والعمل المشفوع بقصد . وهكذا استخدم الأعياد والحفلات ، بما في ذلك حفلات ميلاد الاطفال والمعلمين ، لغايات تربوية وتعليمية . واخذ الاولاد ينشئون الحدائق ويزرعونها بالازهار البرية الجميلة التي تكثر في مقاطعة (تورنجيا) . كما أقام (فروبل) بين الطلاب نوعاً من الحكومة ، قوامها ضرب من الديمقراطية الأبوية ، لها قوادها ومحكمتها ودستورها . وكان على الطالب الذي يوقع بعض الضرر بالمدرسة ان يصلح هذا الضرر بنفسه .

وقد نما عدد طلاب (كايلهاو) نمواً بطيئاً ، ولكنها اخذت تتمتع بسمعة طيبة . واستطاع (فروبل) خلال هذه الفترة ، بالاضافة الى تجاربه وأعماله في كايلهاو ان يكتب مؤلفه الشهير (تربية الانسان) (عام ١٨٢٦) . غير أن بعض العقبات كانت قد بدأت بالظهور مهددة المشروع بكامله . وعلى رأس هذه المصاعب الحاجة الى المال . وفي قلب هذه الازمة تزوج فروبل من فتاة مثقفة وغنية تدعى (فيلهلمين هوفمايستر Wilhelmine Hoffmeister) ، كانت قد تتلمذت على فيخته وقرأت في التربية . ووصفها فروبل بأن جمالها كجمال الطبيعة وأن روحها سامية محبة للخير . فشاركته في عمله بروحها وعقلها . ورفض والدها أن يقدم لها أي مساعدة من اجل المعهد الذي اخذ

الافلاس يهدده من جديد . غير انه حدث اذ ذاك ان توفي والد (ميدندورف) عن ثروة طائلة ، وقفها هذا على المعهد . وهكذا استطاع الثلاثة ومعهم (لاجنتال) ان يكملوا البناء الذي بدأوه ، حتى بلغ عدد الاطفال حوالي ٥٦ طفلاً . واخذ (لاجنتال) يعلم هؤلاء الاطفال الكلام القويم ويطبق افكار هربارت في التعليم . وساد في المعهد تعليم الرسم والحرف . غير أن بعض ضروب الشقاق ما لبثت حتى دبت بين معلمي المعهد على نحو ما جرى في معهد بستالوتزي في (ايفردون) يضاف الى هذا ان الازمة المالية في (تورنجيا) كانت مستحكمة اذ ذاك ، وكانت المنطقة تعاني حالاً أشبه بالمجاعة . وهكذا عاد المعهد الى معاناة صعوبات مالية كادت تجره الى الافلاس من جديد ، لولا أن أنقذه منه معلم صغير يدعى (باروب Barop) .

وفي تلك الاثناء اتجه فروبل الى مشروع جديد كانت فيه ، الى جانب ملامحه الجديدة الكثيرة ، ملامح رياض الأطفال التي سينشئها فيما بعد . هذا المشروع الجديد هو ما دعاه باسم مشروع « هلبا Helba » ، الذي تخيله على شكل معهد يضم مدرسة للفنون والصناعة ، ومدرسة عليا ، ومدرسة اولية ، ومدرسة للامهات ، واخرى للاطفال الايتام بين الثالثة والسادسة من العمر . وقد كتب الى صديقه « باروب Barop » إذ ذاك مبيناً اهمية إنشاء قسم خاص بالاطفال الصغار في هذا المعهد قائلاً : انه فكر منذ أمد طويل في تربية الاطفال الصغار ، وانه سوف ينشىء لهم مدرسة خاصة في المعهد الذي عزم دوق « مييننجن Meiningen» على انشائه على ما يبدو في « هلبا Helba » . واضاف : « لن أدعو هذه المدرسة مدرسة الاطفال ، لانني لا أقصد ان يوضع الاطفال الصغار في المدرسة ، بل اقصد ان يتاح لهم النمو الحر عن طريق المعاملة اللطيفة». وقد وقع لهذا الدوق الذي اعجب بفروبل وقرر مساعدته على انشاء هذا المعهد ، ان وضع ابنه الصغير امام فروبل يوماً وسأله كيف يرى ان يربى طفل مثله وان يعد للمستقبل . فأجاب فروبل : « يربى مع الاطفال الآخرين ويربى كطفل طالما انه طفل » . ومن المظاهر الجديدة في هذا المعهد العناية بتربية الآباء . ففي

المعهد على نحو ما تصوره فروبل كما ذكرنا ، مدرسة لتعليم الأمهات . وفيها يبتغي فروبل ان يعلم الامهات ما على الأسرة من واجبات وما عليها ان تفعل لتيسر لأطفالها النمو المبكر والطبيعي . والظاهرة الثالثة الجديدة في مشروع (هلبا) هذا هو إدخال اشكال عديدة من العمل اليدوي والفن والبناء . وكان القصد من هذه الاعمال تربية الفكر واليد على المهارة والصناعة ، وتكوين الروح العملية القادرة على إعداد الاطفال ليكونوا اعضاء فعالين في المجتمع . غير ان من الواجب ان نستدرك فنبين ان فروبل كان في هذا المجال معارضاً لان يكون الهدف من مثل هذا التعليم هو التربية المهنية المقصودة للنفع العملي وحده . وهو قد نظر الى مثل هذا النشاط العملي كوسيلة للتربية ، لا كوسيلة للترويح او للتدريب المهني فحسب .

ولكن مشروع (هلبا) هذا ظل مجرد حلم وامنية ، بعد ان كاد لفروبل بعض خصومه ، واقنعوا الدوق بسحب تأييده له .

في برجدورف :

بعد ان تخلى (فروبل) عن مشروع (هلبا) مضى الى سويسرا . وبعد سنوات عديدة قضاها فيها ، سمته حكومة (برن) عام ١٨٣٥ مديراً لمدرسة المعلمين في (برجدورف) . وكان طلاب المدرسة حوالي ستين معلماً من شتى الانواع ، فيهم الشاب والشيخ ، وفيهم الأب والابن احياناً . وكان للمدرسة ايضاً مدرسة تجريبية مرتبطة بها ، استطاع فيها فروبل للمرة الاولى ان يضم صفوفاً للاطفال الصغار الذين يطوفون حول الثالثة من العمر . وهكذا انطلق للعمل في حماسة ومحبة ، محاولاً أن يروي حاجات هؤلاء الصغار ، واخذ يجمع الأعمال المناسبة لهم ، والأناشيد والأقاصيص والألعاب وسائر المواد التي من شأنها ان توقظ استجاباتهم الفعالة وتسير بهم نحو النمو الطبيعي . وقد تأثر في هذا بالاستاذ « سبيس Spiess » الذي كان يطبق في برجدورف أيضاً منهجه في التربية

الجسدية والحسية . ولكن من المؤكد أن الأفكار التي راودته في «هلبا» قد عادت الى الحياة من جديد . فلم يكن «فروبل» مجرد باحث عن طرائق جديـــدة وتمرينات محدثة . بل كان أسير حلم كبير ورؤى سامية ، رؤى شعب موحد متآلف . وكان يرى ان القصد الأسمى للمنزل والدولة ، هو تطوير الجنس البشري ، هو ان يحيا كل الناس حياة « مقدسة ، نقية ، غير مدنسة » . فلقد اعتبر فروبل نفسه دوماً « مربياً للجنس البشري » ، على نحو ما يشهد بذلك عنوان كتابه « تربية الانسان ».ومثل هذه التربية في نظره ينبغي ان تبدأ منذ الطفولة المبكرة .

ولادة رياض الاطفال :

غادر «فروبل» برجدورف في ربيع عام ١٨٣٦ ولحق به صديقه«لاجنتال». وبعد تطواف وبعد محاولات جديدة ، عاد الى « بلانكبنورغ Blankenburg في بلاده الاصلية « تورنجيا » . وغدت هذه البلدة مكاناً لمعهده الجديد . وقد جذب هذا المعهد شيئاً بعد شيء اهتمام الناس ، وكتبت الصحف عن هذه التجربة الجريئة وتسابقت المدن الى دعوة «فروبل» لالقاء محاضرات فيها ، فحاضر في « درسدن Dresden » و « ليبتزغ Leipzig » . بل ان ملكةسكسونيا استمعت الى محاضرته في درسدن عام ١٨٣٩ .

لقد كانت المسألة الاولى التي شغلت فروبل في هذه الاثناء ان يجد أحسن الوسائل المادية وأحسن ضروب النشاط ، وأن ينظم هذا كله بحيث تتكون منه سلسلات من الاعمال المنتظمة التي من شأنها ان تثير قوى الملاحظة والفهم لدى الاطفال وتنمي نشاطهم الذاتي وقدرتهم الذاتية على التعبير .

ولقد كان من بين الاسماء الاولى التي اطلقها فروبل على معهده هذان الاسمان التاليان : المدرسة القائمة على غرائز الاطفال الفعالة » و « مدرسة التربية النفسية » . وفي هاتين التسميتين ما يشير الى منازعه في التربية . غير انهما بدتا له

تسميتين غائمتين بعض الشيء . ولهذا أخذ يبحث عن اسم أبسط واقدر على التعبير عما يريد . وفي أيار من عام ١٨٤٠ بينما كان في نزهة جبلية ، وافته العبارة المطلوبة وصاح كما صاح ارخميدس «وجدتها» (إفريكا Eureka »). وكانت العبارة التي طرب لها هي «روضة الاطفال Kindergarten » . ان المدرسة عنده هي حقاً «روضة أطفال» ينمو فيها الاطفال نمواً طبيعياً كما تنمو الشجرة بين يدي بستاني خبير . وهكذا ولدت الكلمة الموفقة التي لقيت قبولاً واسع النطاق وانتشرت ودخلت في لغات عديدة ، وانعقدت ذكراها في الاذهان بذكرى صاحبها «فروبل» .

هدايا فروبل :

أما فيما يتصل بالوسائل المادية للعب الاطفال ، فلقد اختار «فروبل» أشكالاً ثلاثة هي الدائرة والمكعب والاسطوانة . وتكون هذه الاشكال الثلاثة الهدايا الاساسية التي تقدم للطلاب ، على حد تعبيره . والدائرة التي اوصى بها لرياض الاطفال هي الكرة . وقد حمّل هذه الهدية معاني فيها كثير من المنازع الكونية والميتافيزيقية التي عرفت عنه . فهي أفضل شيء لدى الاطفال ، لان الطفل يجد فيها صورة من كل شيء : ففيها السكون والحركة ، وفيها الخصوص والعموم ، وفيها السطح الواحد والسطح الكثير الجوانب ، وفيها عنصر الظهور وعنصر الخفاء (اذ لا يرى مركزها ولا تُرى لها زوايا) . وهي خير تعبير عن معنى اللعب عند الطفل : فاللعبة الصحيحة لدى الطفل هي التي تدفعه الى ان يعاود اللعب كرة بعد كرة . واللعب في الحقيقة نتاج لارتباط بين ضدين : النشاط الحر للطفل ثم المثيرات الناتجة عن الشيء الذي يلعب به . وهل هنالك من يمثل هذين الضدين اكثر من طفل يرمي الكرة فتعود اليه فيرميها ثانية وتعود ، وهكذا (١) ؟

---

(١) تحسن المقارنة بين هذه الفكرة وبين ما قرره « فرويد » من بعد حول « غريزة الموت ، والرابطة

وفوق هذا وذاك ، فالكرة عند فروبل تفيد الطفل بألوانها التي تمثل ألوان قوس قزح . وهل من منظر أجمل ، فيما يقول فروبل ، من ان نرى ستة اطفال انطلقوا يلعبون ومع كل واحد منهم كرة لها لون من الوان قوس قزح ؟ ان في هذا رمزاً صريحاً للسلام الذي نشر الويته بين السماء والارض ! وليس هذا كل ما في امر الكرة : فهي ايضاً حماية خلقية للطفل من الفساد ، وصرف لطاقاته الحيوية في مجال مثمر . وهي قوة جسدية ونشاط للاطراف . وتنويع اللعب بها يؤدي الى فوائد لا تحصى : والانتقال من اللعب بالكرة المقيدة بخيط الى الكرة الحرة ، الى ربط الأم او المعلمة بين الكلمات المنغمة الواضحة وبين حركات الكرة ، الى ربط الكرة بالسقف ، الى الكرة الكبيرة ، كل هذا يرتبط بمراحل نفسية هامة في تطور الطفل . إن لعبة الطفل الاولى هذه تشتمل على الصفات الثلاث الاساسية التي ينبغي ان تتوافر في لعب الاطفال : الفائدة والجمال والصدق .

أما الشكل الثاني الذي اوصى به فروبل فهو المكعب . واختياره لم يكن عنده من قبيل الصدفة : لقد وجد ان الطفل يحس باللذة والسرور عندما يجد لعبة جديدة تشبه لعبته السابقة في اشياء وتختلف عنها في اشياء . ومثل هذه الهدية التي تشبه الكرة وتخالفها في الوقت نفسه ، موفورة في المكعب . وهذا التشابه والتضاد يجعلان من الكرة والمكعب هديتين لا يجوز الفصل بينهما [1] .

إنهما يمثلان الوحدة في الاتفاق والوحدة في الاختلاف . أما الفوائد التي

التي أقامها بين هذه الغريزة وبين النزعة إلى التكرار واعادة المواقف السابقة . ونحن نعلم كيف انتهى فروبد إلى اكتشاف غريزة الموت ، وكيف ايدها بلعب الاطفال . ومما يذكره بهذا الصدد ملاحظته لطفل يلعب بخيط ملفوف على بكرة ، بحيث يبعد البكرة ثم يعيدها مرة بعد مرة معبرا عن دافع عميق إلى تكرار المواقف السابقة . (انظر كتاب ما فوق مبدأ اللذة ، ترجمة اسحق رمزي ، نشر دار المعارف ، ص ٣٤ – ٣٥) .

(١) للحصول على فضل من التفصيل انظر كتاب « فروبل مؤسس رياض الاطفال وفلسفته في التربية » لمؤلفه سعد مرسي احمد ، نشر دار الفكر العربي .

يجنيها الطفل من اللعب بالمكعب فكثيرة ايضاً : اهمها انه يتيح له ان يعرف بعض الحقائق الاولية عن الشكل والحجم والمساحة والعدد ، عن طريق المعاناة الحسية المباشرة . ويبدأ اللعب بالمكعب على النحو التالي : يوضع المكعب امام الطفل ، وتجلس الأم بجواره ، وتمسك بأصابعه ، وتجعله يتحسس سطح المكعب مترنمة في الوقت نفسه بكلمات لا بد ان تشتمل على الفاظ معينة كالشكل والسطح . ثم تجعل الطفل يدفع المكعب باصبعه ، فلا يتحرك ، وتترنم اذ ذاك بكلمات فيها معنى الاستمرار والثبات . وفي تمرين ثان يوجه نظر الطفل الى شكل المكعب ، اذ تخفي الأم المكعب وتظهر على وجهها علامات الدهشة والتساؤل ، ثم تبديه من جديد ، مما يجعل الطفل يستنتج ان للمكعب حيزاً مكانياً خاصاً به .. ثم تأخذ الام في اظهار سطح واحد من المكعب ، ثم سطحين ثم ثلاثة ، وهكذا ... مترنمة بالالفاظ المناسبة في كل مرة : واحد ، اثنين ، ثلاثة الخ ... وقد يحسن ان ينقر الطفل بأصبعه على كل سطح . وفي تمرين ثالث نوجه نظر الطفل الى حركة المكعب ، بأن نثبت طرف خيط على احد سطوح المكعب ونتركه يهتز ، او ان نحفر حفرة صغيرة في كل سطح من سطوح المكعب ونثبت خيطاً في كل حفرة ونمسك بأطراف الخيوط الخ ...

ومن المفيد ان نستخدم الكرة والمكعب معاً في اللعب ، فنجعل الكرة تستقر على المكعب مثلاً ، في حين يتعذر على المكعب ان يستقر على الكرة ، لنبين بذلك كيف يمثل المكعب المقاومة والسكون بينما تمثل الكرة الحيوية والحياة .

وبعد ان يشير فروبل الى هدايا متوسطة هي بمثابة تنويع لهذه الهدية الثانية (قسم المكعب الى ثمانية مكعبات صغيرة متحدة او الى اكثر من ذلك) ينتقل الى الشكل الثالث وهو الاسطوانة . وفي الاسطوانة يتحقق وجود حلقة وسطى تجمع بين الضدين، نعني الكرة والمكعب . ولهذا كانت هي الهدية الثالثة . ومشاهدة الاطفال تزيد هذا الاختيار قيمة ، اذ نلاحظ ميلهم الشديد الى اللعب بقطع الخشب التي تشبه في شكلها الاسطوانة . ويتم استخدام الاسطوانة على

غرار ما اتبع في الكرة والمكعب مع شيء من التعديل الذي يناسب طبيعتها .

هذا ولا بد في نهاية الامر من إبراز الوحدة بين هذه الالعاب الثلاثة ، ولا بد أن يدرك الطفل عن هذا الطريق المعنى الفلسفي الرائع الذي يثوي وراء هذه الوحدة مع الكثرة وهذه الكثرة مع الوحدة ، وأن يستبين له في خاتمة المطاف كيف يتكون الشيء من أجزاء اتحدت بل كيف تتكون الانسانية من وحدة كبرى تضم وحدات صغرى .

وبالاضافة إلى عناية فروبل بهذه الاشكال الثلاثة ، لم يغفل الاهتمام بوسائل مادية اخرى في لعب الأطفال ، من مثل قص الورق باستخدام ورقة لها شكل محدد ، ومن مثل اللعب بالعصي (حوالي السنة الخامسة) ، ومن مثل الرسم ، ثم العاب الحركة (العاب التجوال ، العاب الزيارة ، العاب التمثيل ، العاب الجري ، العاب المشي الخ ..) . على انه يحاول أن يجعل معظم هذه الألعاب تدور في فلك الأشكال الثلاثة الأساسية عنده .

انتشار رياض الاطفال :

هكذا ولدت رياض الاطفال بعد جهاد دائب . ورغم الشيخوخة التي بدأت تدب في جسم « فروبل» ظل يعمل ليذيع آراءه ، ويحسن البذرة التي غرسها . وطالب البلدية ان تعطيه قطعة أرض يقيم عليها روضة نموذجية ويضم اليها فصولاً لتدريب المدرسات على طريقته الجديدة . وفي هذه الاثناء قام بطبع كتابه « أغاني الأمهات » وكان ذلك عام ١٨٤٣ . وفي العام التالي أخذ يجوب في صحبة «ميدندورف» أنحاء المانيا يحاضر وينشر تعاليمه .

غير انه لم يلق من مواطنيه الاهتمام الجدير به . وعندما رأى جحود الرجال خاصة ، كرس نفسه وجهده لصالح النساء فقضى عامين كاملين (١٨٤٦ — ١٨٤٨) في التدريس والقاء المحاضرات على المدرسات والأمهات . وقد قدر

لاحدى تلميذاته (وهي لويز ليفن Luise Lewin) ان تكون زوجته الثانية (عام ١٨٥١) وساعده الايمن في عمله . ويصرح فروبل ان افكاره حول الأعمال اليدوية قد استوحاها من ملاحظته لتلميذاته . وبعد ان عاد الى «كلهاو» ومنها الى ليبنشتين Leibenstien » قابل هاهنا البارونة « برتا فون مارينهولتز بيلـــو Bertha von Marenholtz Bülow التي يرجع اليها الفضل الكبير في انتشار حركة رياض الاطفال .

وفي ٧ آب عام ١٨٥١ صدر امر من وزير التربية البروسي ، ينص على الغاء رياض الاطفال . ولعل السبب راجع الى الخلط بين «فريدريش فروبل» وابن اخيه «كارل فروبل» ذي النزعات الاشتراكية . وهكذا توفي «فروبل» في العام التالي (في العشرين من حزيران ١٨٥٢) وامر الالغاء نافذ المفعول . ولم يلغ هذا المنع الا بعد عشر سنوات اي (عام ١٨٦١) . ومنذ هذا التاريخ الجديد أخذت رياض الاطفال تنتشر سريعاً . وقد كان للبارونة «برتا» الشأن الكبير في هذا الانتشار . وقد كتبت «ذكريات» عن فروبل ترجمتها الى اللغة الانكليزيـــة السيدة « هوراس مان Horace mann » كما كتبت مؤلفات عديدة قرئت في شتى البلدان . وفي عام ١٨٥٤ ذهبت لقضاء ستة شهور في انكلترا حيث كانت السيدة « رونجيه Rongé » قد انشأت روضة للاطفال في معرض الامير البرت في لندن . وتعاونت السيدتان ، وتلقتا سند الروائي الشهير «شارل ديكنز» الذي اظهر تأييده لرياض الاطفال في صحيفة كان يحررها عام ١٨٥٥ . كذلك قامت الآنسة « ايلينور هيروارت Eleonore heerwart » التي عملت فيما بعد على تأسيس الرابطة الدولية لرياض الأطفال ومعها الآنسة « آديل فون برتغـــال Adele Von portugall » بتأسيس رياض اطفال في مدينة مانشستر .

وفي عام ١٨٥٥ زارت البارونة برتا فرنسا وحصلت على تأييد مؤرخها الكبير « ميشليه Michelet » وغيره من مفكري فرنسا وزعمائها ، وبعثت بذلك الحماسة لرياض الاطفال . وانتقل اثر البارونة الى هولندا وبجيكا ، بل

الى ايطاليا (حيث لقيت تأييد كثير من الزعماء وعلى رأسهم بطل الوحدة الايطالية غاريبالدي) . وهكذا انتشرت رياض الأطفال في هذه البلدان جميعها وفي كثير غيرها ، وعلى رأسها النمسا .

فروبل ومبادئه النفسية

ان كثيراً من سمات رياض الأطفال تكونت نتيجة ملاحظة سلوك الاطفال. غير ان هذه الملاحظة لم تكن لدى فروبل ملاحظة منهجية منظمة ، ولم يكن صاحب الرياض عالم نفس بالمعنى الرسمي للكلمة . لقد طالب روسو كما نعلم بضرورة دراسة الطفل ونموه ، وقام بستالوتزي بمحاولة لدراسة نفسية ابنه حين امسك سجلاً يسطر فيه نموه خلال فترة قصيرة . ومع ذلك يظل من الصحيح الى حد كبير ان علم نفس الطفل لم يبدأ على شكل علمي الا في القرن التاسع عشر ، اذ قدم كل من مذهب التطور الداروييني ومن الدراسة التجريبية للفيزيولوجيا الحجارة الاساسية في نشأة علم نفس الطفل .

اما فروبل فلم يكن عالم نفس ، بل كان ذا مبادىء نفسية ، ويمكن تلخيص افكاره الأساسية في الامور التالية :

(١) التربية هي عملية طبيعية .

(٢) الطفل كيان عضوي متكامل ، ينمو من خلال النشاط الذاتي ووفق قوانين طبيعية عفوية .

(٣) الفرد جزء عضوي من الجماعة .

(٤) الكون كله كيان عضوي تنضوي تحته سائر الكيانات الجزئية . وكما ان اليد او العين عضوان من اعضاء الجسد ، فالفرد عضو في الجنس البشري والجنس البشري عضو في الوعي الكوني الشامل ، يعني الاله .

وقد جلبت الفكرة الاولى خاصة انظار المربي « ديسترفرغ Diesterwerg » ورأى فيها ما يجعل فروبل قميناً بأن يحتل مكانته بين رواد التربية . على ان هذه الفكرة عند فروبل ممتزجة بالفكرة الثانية ، نعني القول بأن الانسان منذ بداية حياته كيان عضوي يحقق كامل تفتحه ونموه عن طريق النشاط الذاتي الخلاق . فلقد قرر ان على الفرد ان يرقى الى النشاط الذاتي الاتم ، متدرجاً من المراحل الناقصة والجزئية لكل من هذين النشاطين . وعن طريق اسهامه في تطوير الجنس البشري ضمن مراحله الحضارية الصاعدة ، يحقق شيئاً بعد شيء طبيعته الخاصة الكاملة ويسهم في العمل الانساني العام .

ومن هنا نستطيع ان نقول ان النشاط الذاتي من خلال المشاركة الاجتماعية هو اساس المبادىء النفسية التي يأخذ بها فروبل . ذلك ان مفهومه للفرد مفهوم تكويني اولاً ـ فالطفل ينمو ويبلغ النضج ، ويمر في نموه هذا بمراحل أربع : الطفولة ، والصبا ، والشباب ، والنضج ، دون ان تكون هذه المراحل منفصلة بعضها عن بعض انفصالا قاطعاً . ثم ان مفهومه للفرد مفهوم فعال ثانياً : فالطفل بطبعه كائن فعال عامل . والتعليم ملحق بالعمل ، ولكنه يتجاوزه وينمو من خلاله . والتدريب الشكلي للحواس على نحو ما يرى بستالوتزي وروسو ، ينبغي ان يستبعد . فاستخدام الحواس والادراك ينبغي ان ينمو اثناء النشاط الذاتي الخلاق . والخلق يشتمل على القصد : فالفرد مقيّد جزئياً من خارج (وإلا لم تكن ثمة حاجة الى رياض الاطفال) غير ان له قبل هذا وفوق هذا مقاصده الخاصة التي يبديها بمقدار ما تتيح الظروف له ذلك .

الباب التاسع

هربارت Herbart

(١٨٤١ — ١٧٧٦)

لا يكتمل الحديث عن الاتجاه الجديد الذي بعثه «بستالوتزي» في مجال التربية الا اذا تناولنا بالبحث مذهب المربي الالماني «هربارت» الى جانب ما ذكرناه عن « فروبل ». فكلا المربيان الالمانيان استندا فيما أتيا به الى مبادىء بستالوتزي العامة ، على غموضها وتشتتها ، وأكملا هذه المبادىء بوجهات نظرهما الخاصة. ويظل هؤلاء المربون الثلاثة ، رغم الفوارق بينهم ، عقداً واحداً في تاريخ التربية ، اذ يمثلون جميعاً المنزع النفسي الجديد في التربية ، نعني ذلك المنزع الذي جعل الحياة النفسية للطفل اساساً للمذهب التربوي . سوى اننا لا نجد لدى بستالوتزي مذهباً سيكولوجياً واضحاً يدين به ، على حين نجد فروبل يأخذ بالنزعة الفعالة في علم النفس ، ونجد هربارت يأخذ بوجهة اصحاب نظرية التداعي .

حياة هربارت

ولد « يوحنا فردريك هربارت » في مدينة « ألدنبرغ Oldenburg عام

١٧٧٦ ، وكان الابن الوحيد لمستشار حكومي لم يشغل بتربية والده ولم يكن له اثر في تقويمه . اما امه التي كانت ابنة لطبيب فقد عنيت بتوجيه دراساته في المنزل ، بل رافقته حتى في الجامعة .

وكان يوحنا مبكر المواهب والنبوغ ، قرأ الفيلسوف الالماني « كنت » ، في السادسة عشرة من عمره . واختلف بين الثانية عشرة والثامنة عشرة الى مدرسة الآداب في « ألدنبرغ » ثم انتسب الى جامعة «يينا» حيث خضع لتأثير الفيلسوف « فيخته » وانتسب الى ناد للطلاب باسم نادي « الناس الاحرار » . ثم عمل سنوات عديدة مربياً لدى اسرة سويسرية في برن ، وحاول اثناء عمله هذا ان يخبر افكار «فيخته» ولا سيما الفكرة القائلة « ان النفس تخلق عالمها الخاص». فبدا له خلافاً لهذا ان اطفاله لايصنعون عالمهم ، بل يصنعهم على العكس عالم الافكار التي كان يقدمها لهم . وهذه الفكرة المبكرة التي انعقدت لديه هي مفتاح فلسفته في التربية . فهو الذي قرر دوماً ان عقولنا تتكون من طائفة الافكار التي يطبعها فينا العالم ومعلمونا من حولنا .

واثناء مقامه في سويسرا اتصل هربارت بـ « بستالوتزي » اذ قصد اليه في « برجدورف » عام ١٧٩٩ وزار معهده هناك ، وتركت هذه الزيارة اثراً كبيراً في فكره .

وفي جامعة « غوتنغن göttingen » حيث مكث حتى عام ١٨٠٩ ، بدأ عمله الفكري محاضراً في تلك الجامعة ، وكتب مؤلفاته الاولى في التربيةوالاخلاق والفلسفة العامة (ومما عني به خاصة شرح آراء بستالوتزي ، ولا سيما تلك التي يتضمنها كتابه « كيف تربي جرترود اطفالها ») . وكان من نتيجة هذا النشاط الفكري ان سمي استاذا للفلسفة في جامعة كونجسبرغ Königsberg » وشغل الكرسي الذي كان يشغله « كنت » قبل وفاته ، وعمل هربارت في هذهالجامعة زهاء ربع قرن ، محاضراً ، قارئاً ، مؤلفاً ، ومديراً لمدرسة تجريبية صغيرةملحقة بالجامعة ، خاصة بالطلاب الذين كانوا يعدون لمهنة التدريس .

وفي عام ١٨١١ تزوج «ماري دريك Mary Drake »ابنة تاجر انكليزي . وقد كتب وهو في جامعة « كونجسبرغ » كتابه في « علم النفس » (١٨١٦) وكتابه الآخر « علم النفس كعلم » (١٨٢٤) وطائفة من الكتب الاخرى الفلسفية . وكان العهد في المانيا في ذلك الحين عهد الفيلسوف «هيجل» . ولهذا لم يلتفت المعاصرون الى هربارت ولم يلق منهم الانتباه الذي كان يراه جديراً بفلسفته . وعندما توفي هيجل في عام ١٨٣١ ، أمل هربارت في ان يشغل كرسيه الشاغر في جامعة برلين ، ولكنه لم يوفق . وبعد عامين عاد مرة اخرى الى جامعة «غوتنغن» ودرس الفلسفة فيها حتى وفاته عام ١٨٤١ . وفيها اكب على تهذيب مبادئه وخط كتابه التربوي العملي « المختصر في مبادىء التربية » .

علم النفس التربوي قبل «هربارت »

من المعلوم ان من الموضوعات الاساسية لعلم النفس التربوي موضوعي التعلم والنمو . فأهم مسائل هذا العلم التساؤل : كيف نتعلم ، وكيف يغدو التعلم ميسراً وباقياً ، وكيف نطبق التعليم الذي نتلقاه في ميدان على ميادين اخرى من المعرفة ، وكيف يرتبط التعلم بالعمر ، وما هي شرائطه الجسدية والفروق الفردية فيه ... والاجوبة على مثل هذه الاسئلة تقودنا بعيداً الى البحث في طرائق التعليم والى بلوغ السؤال الاكبر : كيف ينبغي ان نعلم . وهذا السؤال الكبير هو الذي عني به «هربارت» بالدرجة الاولى .

١ — وكان الجواب الذي قدمه «هربارت» على هذا السؤال اننا نتعلم عن طريق التداعي او الترابط . ومذهب التداعي هذا ذو قصة قديمة . فنحن نقع عليه لدى افلاطون مثلاً عندما يلاحظ ان الربابة تستدعي في ذهننا ذكرى العازف عليها . ومثل هذا التداعي هو التداعي بالاقتران : فعندما تقترن فكرتان في العقل في وقت واحد او متقارب ، تتداعى كل منهما الى ذهننا عندما نذكر الاخرى . ومما لاحظه افلاطون ايضاً ان أي فكرة أو تجربة تنزع الى ان تستدعي

فكرة مماثلة او تجربة مماثلة. ومثل هذا التداعي هو التداعي بالمشابهة . وجاء ارسطو فتابع هذا النهج ، واضاف الى التداعي بالاقتران والى التداعي بالمشابهة مبدءاً ثالثاً هو مبدأ التداعي بالتضاد : هكذا يذكرنا الليل بالنهار ، والاعلى بالادنى ، والحب بالبغضاء . وعني ارسطو فوق هذا بعملية التداعي وحركته . فبين ان التداعي ليس عارضاً طارئاً دوماً وان الخطور المقصود يتم بفضل نشاط نفسي مقصود فيه اصطفاء وتخير . فاذا ما انطلقنا للبحث عن أي فكرة بين طائفة من الافكار ، ظللنا نلاحقها جزءاً بعد جزء الى ان نجد الفكرة المرغوبة . ويعني هذا ان الحياة النفسية تمارس نشاطاً وفعالية خاصة في عملية الخطور والتذكر . وهذا النشاط الذاتي الذي يمارسه العقل لم يقف عنده تلاميذ ارسطو ولم يقبلوه بل حاولوا ان يفسروا الوظائف النفسية تفسيراً آلياً صرفاً . على ان المبادىء الثلاثة التي اشرنا اليها ، نعني الاقتران والمشابهة والتضاد ، ظلت مبادىء مشتركة أخذ بها جميع علماء النفس المتأخرين الذي قالوا بمذهب التداعي .

وهكذا غدا مذهب التداعي مذهباً هاماً في علم النفس التربوي ، لاسيما لدى اولئك الذين كانوا يحاولون ان يفسروا التعلم تفسيراً آلياً او فيزيولوجياً . وبين هؤلاء الذين جربوا مثل هذا التفسير الفيزيولوجي الطبيب «دافيد هارتلي David Hartley » الذي حاول ان يرد الافكار جميعها الى الاحساسات ، وان يرد الاحساسات كلها الى اهتزازات . وقد جرب ان يرد جميع اشكال التداعي التي اشرنا اليها لدى ارسطو الى شكل واحد هو التداعي بالاقتران ، أي انه قرر ان التداعيات جميعها تحدث لان الافكار المتداعية قد وجدت في العقل معاً .

وقد وسع نظرية « هارتلي » هذه وعدل منها كل من «توماس براون Thomas Brown » و « جيمس ميل James Mill » تلميذي الاستاذ الاسكتلندي الشهير « دوغالد ستيوارت Dugald Stewart » . فلقد أحيا « ستيوارت » مذهب ارسطو القائل بأن العقل يقصد ويتخير الافكار التي يتذكرها وأنه يقوم على هذا النحو بفعالية انتقاء واصطفاء . وقرر نتيجة لذلك

ان الذات توجه الخطور والتداعي عن طريق قوة الانتباه الذاتية النشيطة التي نملكها ، وأن آليات التداعي بالتالي لا تقوى على تفسير الذاكرة تفسيراً كاملاً . ووافق « براون » على وجهة نظر أستاذه هذه وأقر هذا القول بذات موحدة وفعالة ، وزاد على ذلك اموراً تعد اسهاماً قيماً في نظرية التداعي . اذ حاول ان يجيب على السؤال الذي يثيره القول بالتداعي عن طريق التضاد ، نعني : لماذا يوحي الليل بالنهار حيناً وبالنوم حيناً آخر وبالظلمة او الكهف حيناً ثالثاً ؟ لماذا نجد اننا عندما نكون امام فكرتين يمكن ان تتداعيا ، تربح احداهما مع ذلك انتباهنا وتظهر ، بينما تمكث الثانية في الظل ؟ وللاجابة على مثل هذا السؤال اقترح « براون » « قوانين ثانوية » للتداعي ، كقانون الجدة وقانون المدة وقانون الشدة وقانون التكرار . وعلى هذا الأساس ، نجد ان الليل يمكن ان يوحي عادة بالنهار ؛ ولكننا اذا كنا قد زرنا منذ امد قريب (الجدة) منجماً عميقاً ، وضللنا طريقنا فيه خاصة وذعرنا ايما ذعر (الشدة) ، فان الليل يثير عندنا في مثل هذه الحال الظلمة والمنجم الخطير .

وقد اضاف « جيمس ميل » الى هذه القوانين الثانوية التي وضعها «براون» قانون (الاولية) الذي يقرر ان التداعي الاول بين طائفة من التداعيات هـــو اقوى من التداعيات التالية . والافكار ، فيما يقرر (ميل) تتكون عن طريق اللغة ، التي تتكون بدورها عن طريق التداعي . بل ذهب الى ابعد من هذا فقرر ان اللغة لا تنفرد وحدها بهذا الامر ، بل كل صفة انسانية تتكون ايضاً عن طريق (مبدأ التداعي الشامل) ، واننا اذا استخدمنا هذا المبدأ استطعنا ان نحسن اوضاع الانسان المعنوية والفكرية تحسيناً لا حدود له . والعقل في نظر (ميل) ما هو الا مجموعة احساساتنا ومشاعرنا وافكارنا ، التي يأتي بها التداعي ليربط بينها في زمر وطوائف . ووجهة النظر هذه هي وجهة نظر (هربارت) ، سوى انه لم يقر (ميل) على نظريته القائلة بقابلية الانسان للتطور والكمال ، تلك النظرية التي اخذها ميل عن « هيلفسيوس Helvetius » . فلقد فهم « ميل » من التربية معنى واسعاً يتضمن جميع مؤثرات الحياة ، ومنحها من القيمة فوق مالها

واعتقد ان في وسعها ان تتغلب حتّى على الفوارق الوراثية .

وبعد « ميل » تعدلت نظرية التداعي عن طريق المذاهب البيولوجية التّي قال بها كل من «داروين» و «سبنسر» و «بين Alexander Bain » . ولكن هربارت لم يتح له ان يتأثر بهؤلاء الثلاثة اذ جاء متأخراً عنهم .

٢ — وثمة مذهب آخر تأثر به (هربارت) وان يكن تأثراً سلبياً ، هو ايضاً من المذاهب القديمة التي لعبت دوراً طويلاً في علم النفس . ونقصد بهذا المذهب مذهب (الملكات النفسية) . وهو يرجع أيضاً ، كمذهب التداعي ، الى افلاطون وارسطو . فكل من هذين الفيلسوفين قرر ان ملكة العقل اعلى ملكة وان عليها ان تراقب العمليات الدنيا . وغدا علم نفس الملكات بارزاً في دراسات(كريستيان ولف Christian wolf) (١٦٧٩ — ١٧٥٤) الذي قسم النفس الى الارادة والشعور والعقل ، وقسم العقل بدوره الى الاحساس والادراك والذاكرة والخيال والمحاكمة . وفي القرن الثامن عشر كان لكل من النظريتين ، نظرية التداعي ونظرية الملكات ، انصار اشداء . ولما كان القول بالتداعي كاملا لا يـدع مجالاً لنظرية الملكات ، وقع الصراع بينهما لا محالة . وهكذا قرر (هربارت) الذي كان من انصار مذهب التداعي ، خلافاً لأصحاب نظرية الملكات ، ان العقل يعمل ككل وكوحدة وان ليست ثمة ملكات منفصلة . وكنتيجة لهذا اكد ان ليس ثمة مجال للتدريب الشكلي (اعتبار تدريب ملكة من الملكات مؤدياً الى تدريب غيرها في الوقت نفسه) او لانتقال اثر التدريب .

٣ — وتلقى (هربارت) مؤثرات اخرى كان لها شأن في مذهبه ، وذلك عن طريق (لوك Locke) و (ليبنتز Leibniz) . فقد كان لوك يقرر كما نعلم ان جميع الافكار تأتي عن طريق التجربة الحسية ، وان لا وجود للافكار الفطرية التي يقول بها (ديكارت) . وكان يرى ان عقل الطفل الوليد صفحة بيضاء تنقش عليها التجربة وحدها آثارها . اما « ليبنتز » فقد هاجم نظرة « لوك » هذه وقرر ان العقل ليس منفعلاً قابلاً الى الحد الذي تصوره لوك ، وان نشاط

العقل يوجد حتى اثناء النوم . ومن هنا دخل الاهتمام باللاشعور في علم النفس . فلقد دعا « ليبنتز » هذا النشاط اللاشعوري للعقل باسم « الادراكات الصغيرة » (اذكر تشبيهاته المتصلة بادراك اوراق الغابة وصوت أمواج البحر) .

واستخدم كلمة ادراك ليشير الى التلقي السلبي المنفعل للأفكار ، بينما استخدم كلمة الادراك السابق «Apperception» ليدل على الفهم الفعال لما نتلقاه . ونهج «هربارت» مثل نهجه ، فاستخدم كلمة « الادراك السابق » ليشير الى الدمج بين معطيات الاحساس والافكار الجديدة وبين الاحساسات والافكار السابقة . هكذا تمكننا المعرفة القديمة التي لدينا عن النباتات من ان نفهم نماذج جديدة منها . ودعا مثل هذه الزمرة من الافكار التي نفهم عن طريقها الافكار الجديدة ، باسم « كتلة الادراكات السابقة » .

وبالأضافة الى هذه المؤثرات التي عملت في تفكير «هربارت» والتي ترجع الى بعض النظريات النفسية القديمة ، علينا ألا ننسى ان فلسفته وآراءه النفسية تتسم بوجه عام بطابع العلوم الطبيعية .

علم النفس التربوي لدى «هربارت»

الفارق الاساسي بين نظرة «هربارت» في علم النفس وبين نظرة اصحاب التداعي الآخرين ، هو ان الافكار في نظره قوى حركية . انها عنده فعالة نشيطة ، وهذا القول جوهر علم النفس الذي يدين به . ومن هنا فالتعلم فيما يرى هو التمثل الفعال للأفكار .

ان الأفكار المتفقة ، فيما يقول هربارت ، تتحد فيما بينها لتكون عن طريق الاندماج والانصهار أفكاراً أوسع وأشمل . وفكرة المثلث مثلاً هي نتيجة اندماج أفكار عديدة ، من مثل «الثلاثة» و «الخط» و «السطح» . ثم ان الأفكار التي لا تقوم بينها روابط ضرورية ، والتي لا تتعارض فيما بينها مع

ذلك ، يمكن أن تتحد أيضاً . فالأفكار المتصلة باللون والشكل والملمس والطعم يمكن ان تتحد لتكوّن فكرة «البرتقالة» او «التفاحة» . وقد دعا « هربارت » هذه العملية باسم عملية «التشابك» . غير أن الأفكار يمكن ان تتعارض وتصطرع ، كما في حال فكرتي الدائرة والمربع . وفي هذه الحال تتنافس مثل هذه الأفكار المتعارضة ، وتكون الغلبة لأقواها ، وتضطر الضعيفة الى أن تحذف دون ان تزول . وهذه الافكار الضعيفة تساق الى هامش الشعور بل حتى الى «بوابة» اللاشعور ومن هناك قد يتاح لها مع ذلك أن تنبثق وتظهر اذا ما أتاحت لها الظروف ذلك [1] . وهكذا أدخل «هربارت» في ميدان علم النفس مصطلحات كالتالية : الاندماج ، التشابك ، الصراع ، «البوابة» ، مركز الشعور وهامشه (وفي هذا اثر من آثار «ولف») ، العمليات النفسية اللاشعورية (التي استعارها ، من « ليبنتز ») . وما تزال أكثر هذه المصطلحات مستخدمة حتى اليوم في ميدان علم النفس ، وان لبست معاني جديدة احياناً .

لقد اعتبرت الأفكار عادة ظواهر عقلية خالصة . أما هربارت فقد خالف هذا المذهب الشائع وجعل الانفعال والارادة مرتبطين بالعلائق التي تقوم بين الأفكار . فاللذة تحدث عندما تتسق الأفكار فيما بينها وتلتئم ، بينما يحدث الألم عندما يقع الصراع بينها . والعلائق التي تقوم بين الأفكار اللذيذة تقود الى الرغبة والارادة . وأقوى زمرة من الأفكار تقود الى العمل . ذلك ان هربارت لا يجعل للارادة مكاناً مستقلاً في علم النفس عنده ، شأنها في ذلك شأن سائر الملكات . فليس لأي منها في نظره وجود مستقل . ولا وجود الا للأفكار والروابط بين الأفكار .

ان الفكرة الجديدة عندما ترد لا تفسر الا بوساطة الأفكار الأخرى . وعن طريق السياق وحده نفهم معنى كلمة جديدة أو مناسبة جديدة او تجربة جديدة ، ان كلمة « رأى » يمكن ان تدل على الرؤية البصرية ويمكن أن تدل على الرؤية

---

(١) قارن ذلك بفكرة الكبت التي سيأتي بها « فرويد » ،

القلبية أو الفكرية . ولكلمة « سهل » مثلاً معان عديدة لا تدرك الا من خلال السياق . والغابة تعني لدى الصياد غير ما تعنيه لدى عالم النبات أو لدى طائفة من المتنزهين . وكيما نفهم « دستور » أمة من الأمم لا بد أن ندرسه في سياقه واطاره العام ، بما في ذلك تاريخ نشأته . وهذا الفهم للجديد بوساطة ما يرتبط به من سياق ، هو الذي دعاه هربارت باسم « الادراك السابق » . « وكتلة الادراكات » السابقة هي الكلمة التي دل بها على جملة كيان الأفكار المترابطة ، تلك الجملة التي تمكننا من تفسير الأفكار الجديدة ومن تمثلها وفهمها . وعندما نتمثل الأفكار الجديدة تغدو هذه بدورها جزءاً من كتلة الادراكات السابقة ، وتستخدم هذه الكتلة من جديد لتفسير تجارب أبعد . وهكذا تبنى المعرفة في العقل على خطوات ومراحل متتالية . ان الطبيب مثلاً يستطيع بفضل تجاربه ومعلوماته السابقة عن الجسم الانساني في الصحة والمرض ، ان يقوم بتشخيص صحيح استناداً الى وقائع ومشاهدات لا يستطيع المحامي أن يدركها كما لا يقوى على فهمها ان ذكرت له . ونحن ها هنا أمام حال من حالات « الادراك السابق » . وواضح أن لمثل هذه النظرية تطبيقات هامة في مجال التعليم ، عني « هربارت » باستخلاصها .

إن العقل في نظر هربارت هو في أصله وجوهره مجرد ميدان تجري عليه الأفكار نشاطها وتسوق فعالياتها . وهكذا عارض «هربارت» القول بسلبية العقل على نحو ما قررها « لوك » وأصحاب التداعي ، وجعل من الأفكار قوى فعالة ومن العقل الجهاز المحرك لمثل هذه القوى . على ان هذا العقل ، عند «هربارت» يتكون كله عن طريق الأفكار التي يطبعها فيه العالم الخارجي . وبذلك يغدو للتربية ، التي تقدم مثل هذه الأفكار ، من القوة في صنع العقل وتكوينه بمقدار ما يتمناه أي دائن بمذهب التداعي .

مبادىء « هربارت » التربوية :

لقد بدا من البدهي لفيلسوف متمذهب كهربارت أن يبدأ علم عملي

كالتربية بتحديد هدفه قبل كل شيء . ومهما يكن في هذه النظرة من خطر ، ومن خطأ في تصور العلم ، يظل من الصحيح أن «هربارت» لم يكن في وسعه أن يجتنب البحث في الغايات والأهداف ، ما دام لا يقف عند العناية بالتربية كعلم بل يجاوز ذلك الى العناية بالتعليم العملي وطرائقه :

١ — ولقد رأى «هربارت» في هذا المجال ان من البيّن ان يكون هدف التربية الفضيلة . فالهدف الأسمى للانسان وللتربية بالتالي ، هو عنده الاخلاق ، « ومن ينكر ذلك ، كان جاهلاً بمعنى الأخلاق ، أو كان على الأقل غير جدير بالخوض في مثل هذه المناقشة » . ومما كتبه مفصحاً عن هذا الرأي : « ان كلمة فضيلة تعبر عن هدف التربية كله . فالفضيلة هي فكرة الحرية الداخلية كحال ثابتة من حالات النفس » .والانسان الذي يملك الحرية الداخاية هو ذلك الذي لا نلفي لديه أي صراع بين ما يفكر في أن عليه عمله وبين ما يقوم به فعلاً . وما يفكر الانسان في ان عليه عمله يتعين بالأفكار التي لديه . وعندما تكون تلك الأفكار واضحة بينة شاملة ، أو ذات « جوانب عديدة » على حد تعبيره ، وعندما تضبط المعرفة الكاملة السلوك ، عند ذلك يكون الانسان فاضلاً . ان الارادة كما يقول ، « حين تكون على وفاق دائم مع البصيرة التربوية ، يتحقق بلوغ المرء للفضيلة » . ولكن هربارت عرّف التربية في الوقت نفسه ، كما رأينا ، بأنها عملية بلوغ الفضيلة . وها هوذا الآن يخبرنا ان الفضيلة هي التربية . فكيف يتأتى له اذن الخروج من هذا الدور الفاسد ؟ انه يحاول ذلك بأن يعاود تعريف الفضيلة باللجوء الى معاني عملية تجريبية ، فيقول ان الفضيلة تعني أو تشير الى صحة الجسد والنفس ، والارادة الخيرة (بدلا من الخبث والحسد والفظاظة وغيرها من الشرور) ، والتعاون الاجتماعي الفعال ، والعدالة والرغبة في اجتناب الخصومة ، والطاعة للسلطة الملائمة . وهكذا نراه يعرف السلوك الخلقي بأنه أسلوب في الحياة يقره المجتمع ، ولا يحاول أن يجاوز هذه النظرة المحافظة ليسائل عن وسائل تحسين المجتمع نفسه .

٢ — وما دام النقد يوجه دوماً الى هربارت بسبب النزعة الفردية لمذهبه

التربوي ، فمن المفيد أن نلقي نظرة على ما يراه في الفضائل الاجتماعية :

عندما تصطرع ارادات متعارضة ، تغدو المهمة الاولى مهمة الحيلولة دون الصراع ، وتحقيق السلم . ومثل هذا المطلب يستلزم نظاماً مشروعاً من الثواب والعقاب . وسعادة كل مواطن تستلزم على هذا النحو نظاماً من الارادة المدنية . وجوهر السعادة يثوي في تنمية قدرات كل فرد وفي تدريب قواه . ولا يتحقق ذلك الا في الوضع الحضاري ، في المدنية . وبقول موجز يربط هربارت ربطاً وثيقاً بين خلاص الفرد وخلاص المجتمع ، ويرى أن الفضيلة في خاتمة المطاف هي ما يؤدي الى انماء الفرد الصالح ضمن المجتمع الصالح . وواضح ان مثل هذه النظرة لا يمكن ان تتهم بالفردية على نحو ما يفعل الكثير من النقاد .

٣ — ويزيد هربارت في ايضاح منزعه هذا فيقرر أن للتربية مراحل ثلاثاً : مرحلة القيادة ، ومرحلة التعليم ، ومرحلة التدريب . ونكتفي الآن بالحديث عن المرحلتين الأوليين ، تاركين الحديث عن المرحلة الثالثة حتى حين :

أ — ان التربية فيما يبين هربارت أمر ممكن لأن الأطفال كائنات مرنة قابلة لأن تتشكل على نحو ما نريد ، ولأنهم مهيأون لتلقي الانطباعات وحفظها . غير ان قابلية التربية هذه محدودة بالعمر والظروف وطبيعة الطفل ، وكلما نضجت نفس الطفل واستوى طبعه ، غدا أقل انفتاحاً للمؤثرات الخارجية . ولهذا كانت القيادة ضرورية للطفل ما دام غير مكتمل النضج. فالطفل الذي لم يستقم بعد لديه طبع خلقي متين لا بد أن يقوده آخرون حتى يغدو قادراً على أن يقود نفسه بنفسه . ومن هنا يدعو «هربارت» هذه المرحلة من مراحل التربية باسم مرحلة القيادة . انها تضبط السلوك الراهن بينما تعد المرحلتان التاليتان ، نعني مرحلة التعليم ومرحلة التدريب ، للسلوك المقبل .

ولئن كان من اللازم أن تخلو القيادة من اللين المفرط ، فمن اللازم أيضاً أن تنجو من الضبط العنيف . وسر القيادة الصالحة يكمن في أن نبقي الأطفال منهمكين مهتمين ، ومن الأفضل دون شك أن يختار الأطفال مشاغلهم وأعمالهم

الخاصة . ولكنهم إذا ما اختاروا عملاً ما لا بد أن نطلب اليهم انجازه . وعلى المعلمين أن يلتمسوا الفطنة والحكمة فيما يطلبون ، ولا سيما عندما تكون البصيرة الخلقية غير مكونة بعد ؛ غير أن عليهم الى جانب ذلك أن يفرضوا العقاب في عزم وتصميم عندما يستحق الطفل ذلك . اذ لا بد للصبية والفتيات أن يواجهوا مسؤولياتهم اذا أردنا حقاً أن يصبحوا رجالاً ونساء . وبقول موجز ان القيادة الصالحة تتطلب الاستخدام المعقول للسلطة .

ب ــ لقد سبق ان رأينا أن علم النفس ، على نحو ما يفهمه هربارت ، يرينا أن الافكار تتكون أولاً ثم تتبعها الرغبة والارادة . وليس ثمة ملكة ارادة مستقلة ، فيما يرى هربارت . وما الارادة الا محصلة الصراع بين مجموعات متعارضة من الأفكار ، والمجموعة الأقوى هي التي تحدد اختيارنا اخيراً وهي التي تعيّن عزمنا وسلوكنا . ولما كانت الارادة نتيجة الصراع بين الأفكار ، كان لزاماً أن يتم تكوينها عن طريق التعليم والمعرفة.فالتعليم هو الذي يبني الكتل الفعلية من الأفكار المؤدية الى السلوك الخلقي . ومن هنا لم يكن التعليم مجرد نقل المعلومات ، بل كان أولاً وقبل هذا بناء الطبع . وتقديم التعليم المثقف هــو الوظيفة الأساسية للمعلم ؛ وهذا هو أساس نظرية هربارت كلها ، وهذا هو ايضاً المجال الذي ينصب عليه نقد النقاد عندما يصمون مذهبه بأنه مذهب مغرق في النزعة العقلية ، وعندما يصيحون في وجه هربارت : إن الانسان لا يعمل دوماً عن طريق ما يعلم ، والفضيلة ليست هي المعرفة حتما ، وان شرع ذلك سقراط من قبل !

ج ــ ثم ان التعليم المثقف الذي يطالب به هربارت يستلزم الاهتمام ، او بتعبير آخر ، لا يتم تمثل المعرفة والافكار تمثلاً فعلياً ، ولا يتم لها الوصول الى الفكر المبتكر أو السلوك الخلقي ، الا اذا شارك الطفل فيها مشاركة فعالة . وهذا هو معنى الاهتمام والانتباه (وهما عند هربارت لفظان مترادفان) . ويقوم هربارت بتحليل هذين المفهومين : فيبين أن الانتباه قد يكون إرادياً غير

عفوي ، وقد يكون فطرياً عفوياً غير إرادي . وفي حال انعدام الانتباه العفوي والاهتمام الطبيعي ، لا بد أن نثير الاهتمام الارادي المقصود ؛ غير أن من الواجب ألا يكون مثل هذا الاهتمام المثار اهتماماً صنعياً نجلبه عن طريق استخدام العلامات والمكافآت او المنافسة . والطريقة النفسية السليمة في إثارة الاهتمام الارادي هي طريقة التداعي . فالطفل الذي لا يهتم مثلا بالعدد والحساب ، يمكن ان ينمو لديه الاهتمام بهما عندما يرى أنهما ضروريان للعلوم او للرسم او للبناء او لأي شيء آخر سبق أن عني به . وما دامت المعرفة مربوطة الاواصر مكونة « دائرة من الأفكار » ، فمن الممكن دوماً أن نجد ممراً ننتقل به مما هو معروف وموضع اهتمام بالتالي ، الى ما هو غير معروف بعد . ومهمة المعلم ان يبحث عن هذا الممر وان يقود الطالب إليه . « ودائرة الفكر تحتوي على الخزانة التي يتم بفضلها انتقال الاهتمام تدريجياً الى رغبة ، وانتقال الرغبة الى إرادة وفعل . وفي الفعل ، في السلوك الخلقي ، لا في المعرفة في حد ذاتها تكمن قيمة الانسان الحقيقية . وليست مهمة المعلم مقصورة على ان يجد الممر من فكرة الى أخرى ، بل هي تتجاوز ذلك الى بناء تلك المجموعات من الأفكار التي يتمنى ان تغدو السائدة والمسيطرة في حياة تلميذه . وهو يستطيع ان يفعل ذلك عن طريق قوانين التداعي والترابط ، مستخدماً القوانين الأولية كالاقتران والمشابهة والتضاد ، ثم القوانين الثانوية كالتكرار والشدة والمدة » .

د ـ على انه ، حتى في التكرار ، لا يتم عرض الأفكار عن طريق تكرارها وحده . فالعرض لا بد ان يكمل بالتحليل والتركيب ، ولا يعرض حقاً إلا ما كان مشابهاً لما تمت مشاهدته مباشرة . فلقد تعلم هربارت من «بستالوتزي» أهمية المشاهدة والتجربة المباشرة . ولا بد عنده من ان نستخدم الصور والنماذج وضروب الوصف اذا لم يكن لدى الطالب قدر كاف من التجربة . والمبدأ الذي غلّبه « هربارت » هو ان العرض ينبغي ان يكون حياً بحيث « يتخيل الطفل انه أمام إدراك حسي مباشر » . والتحليل يتم بأن نأخذ على انفراد التجارب او الحوادث ، محاولين جعلها أوضح عن طريق فصلها الى عناصر ، وإيجاد

العلاقات الأساسية . أما التركيب فيبني من العناصر مركبات جديدة بعيدة المدى . والفن والعلم والتاريخ أمثلة بينة على مثل هذا التركيب الذي قام بـه الجنس البشري عن طريق الاستقراء . وبالمثل، على الطلاب ، في نطاق أضيق دون شك ، ان يبدأوا بتجاربهم الخاصة ومشاهداتهم ، وعليهم ان يجربوا ويقرأوا ويستخدموا شتى الوسائل الأخرى ، ليبنوا كتلاً منظمة من الأفكار عن طريق عملية الادراك السابق .

وواضح أن هذه الاوجه العديدة للاهتمام تتطلب زمناً . فالأفكار اللازمة لا يتم اكتسابها الا عن طريق جهود متتالية ؛ ولا بد من الوقت أيضاً للتأليف بين الأفكار وهضمها . ولهذا يستخدم المعلمون طرائق شتى : فبعضهم يعنى عناية خاصة بشرح الأفكار خطوة خطوة وباعادتها من قبل الطلاب ، وبعضهم يعلّم عن طريق المحادثة ؛ وآخرون يطلبون خلاصات وقواعد عامة ؛ بينما لا يرضى فريق آخر إلا اذا اطمأنوا الى أن الطلاب قد انطلقوا في طريق التفكير الشخصي المستقل . وعن هذا كله تنشأ طرائق في التعليم مختلفة ؛ وكلها طرائق ذات قيمة إن أحسن استخدامها . على أن بعض المعلمين يبدأون (١) بشرح المادة وتحليلها ثم ينطلقون ، عن طريق (٢) تركيب ما بدأوا به بواسطة المحادثة ، الى (٣) تعميم بسيط يفسح المجال (٤) لتفكير الطالب تفكيراً مستقلاً . ويدعـو هربارت هذه الخطوات المتتالية باسم : الوضوح ، والترابط ، والنظـام ، والطريقة .

مذهب الخطوات الشكلية :

ان التخطيط المنظم للدروس بحث تطرق اليه الكتاب منذ القديم . بل ان بعض المشتغلين بميادين غير التعليم ، تعرضوا للبحث في مثل هذه الخطوات التي يمكن بها الوصول الى نتائج قيمة في المجال الذي يعنيهم . هكذا بحث «شيشرون» في كتاب « الخطابة De Oratore » في اجزاء الخطبة على نحو ما خططها من قبل

معلمو اليونان . فبين أن الخطبة ليست دراسة غامضة معقدة ، بل لها أصولها وقواعدها . فمن لا يدرك أن ليس في وسع أي انسان أن يلقي خطاباً ما لم يكن قد رسم ما سيقوله ، وبأي الكلم سيقوله ، ووفق أي ترتيب ؟ .

وبالمثل اقترح «هربارت» خطوات أربعاً وجعلها قوام العملية التي يتأتى بها للعقل اكتساب المعرفة وبلوغ النتائج . وتلقف أتباعه هذا المخطط الذي وضعه ، وزادوا فيه وفصلوا ، وجعلوا الخطوات الاربع خمساً ، وهي : (١) المقدمة ، (٢) العرض ، (٣) المقارنة والتجريد [١] ، (٤) التعميم ، (٥) التطبيق ، وجعلوا من هذه القواعد قواعد صارمة قاطعة . أما هربارت نفسه فقد كان يدرك ، كما يدرك أي معلم قدير ، أن من غير الجائز أن يجمد التعليم ويسير وفق خطوات مرسومة مقررة سلفاً ، فيفقد بذلك طابع الجدة والمفاجأة . ومما يلفت النظر ان « شيشرون » قسم أيضاً الخطبة النموذجية الى خطوات خمس ، هي عنده : اكتساب انتباه المستمعين ، عرض الموضوع ، بيان بداهته ، تقديم الحجة ، استخلاص النتيجة . على ان هذا لا يعني حتماً أن هربارت أو أتباعه قد تأثروا في تخطيطهم خطوات شيشرون . فمثل هذا التخطيط مما قد يقع عليه الاتفاق العفوي بين الباحثين ، ومما قد يقع فيه الحافر موقع الحافر ، على حد تعبير المتنبي . حتى اننا نجد « كوبرنيكوس » يضع لمنهجه في الكشف العلمي خطوات مماثلة لما أتى به شيشرون ، رغم أن تأثره المباشر به بعيد الاحتمال . ولقد أخبرنا هو نفسه عن المصادر التي استقى منها منهجه العلمي : فبين كيف ساءه أولا تعقيد النظام البطليموسي ، وكيف جمع بعد ذلك جميع المقترحات من كتابات علماء الفلك السابقين ، وكيف كون من هذه الكتلة من المعارف التي اجتمعت لديه فرضيته الخاصة التي حققها في النهاية بتطبيقها على الحقائق المعروفة عـــن المجموعة الشمسية .

وأياً كانت الحال ، ففي وسعنا ، عن طريق هذه الامثلة التي بيناها ، ان

---

(١) جمع الاستاذ « رين » أحد أتباعه ، هذه الخطوة الثالثة وسماها باسم الربط .

نفهم فهماً اعمق الصلة بين الخطوات التي قال بها هربارت وبين الخطوات التي قررها المربي الاميركي الشهير « ديوي Dewey » والتي وصفها في كتابه المعروف « كيف نفكر How we think » مبيناً عن طريقها كيف تتم المراحل الكبرى في عملية التفكير . ومن المفيد أن نعرض لمقارنة بين الخطوات كما وضعها «هربارت» ثم كما عدلها من بعده تلاميذه ، وبين خطوات « ديوي » ، وذلك على النحو المبين في الأعمدة التالية :

هربارت	أتباع هوبارت	ديوي
	المقدمة	مواجهة مشكلة
الوضوح	العرض	أو صعوبة
	المقارنة	
الربط	التجريد	جمع المعلومات
النظام	التعميم	وضع فرضية
		تكوين نظرية
الطريقة	التطبيق	تحقيق النظرية

ويتضح من هذه المقارنة أن تحليل ديوي لعملية التفكير يعنى عناية خاصة بطريقة البحث والكشف ويقترب بذلك من خطوات « كوبرنيكوس » اكثر من اقترابه من خطوات «شيشرون» . في حين ان مخطط هربارت اقرب الى مخطط شيشرون . وهذا التقارب طبيعي ؛ لان الزمرة الاولى ، زمرة كوبرنيكوس ديوي ، كانت معنية بمشكلات حسية متصلة بالعلوم الطبيعية ، بينما كانت الزمرة الثانية ، زمرة شيشرون وهربارت ، معنية بمشكلات معنوية كاللغة والادب والمنطق ، وهي مشكلات ليس من اليسير فيها تطبيق منهج التجريب والمحاولة والخطأ .

ولم ينظر هربارت ، كما اشرنا منذ حين ، الى هذه الخطوات نظرته الى

مخطط ثابت جامد ينبغي أن يحتذى دون أي تغيير ، كما انه لم يقترح خاصة أن يطبق هذا المخطط في كل درس . بل بيّن على عكس هذا أنه عندما يتغير موضوع الدرس لا بد أن تتغير طريقة التعليم . غير أن هذه التحذيرات التي وقف عندها لم يؤبه لها غالباً . فالنزعة الى التقسيم الشكلي نزعة عميقة لدى الانسان ، ولهذا كانت لها الغلبة وطفت على السطح . فاذا بنا نجد «الخطوات الشكلية الخمس» ومعها فكرة « الدرس النموذجي » تغزو دور المعلمين وتطبق كشعارات آلية . واذا بهذه الدور تطلب الى طلابها غير المجربين ان يضعوا مخططات نموذجية للدروس وان يقوموا بتدريس دروس نموذجية ؛ حتى لكأن المشكلة التي طرحها من قبل « كومنيوس » (ونعني بها : كيف نعلم كل شيء لجميع الطلاب) ، مشكلة قد حلت مرة واحدة ، وكما لو كان لها جواب وحيد ممكن . أما « هربارت » فبريء من مثل هذا المفهوم الخاطىء . ومن الخروج على الحق ان نذهب مذهب بعض الكتاب الذين يجعلون القول بالخطوات الخمس السمة الاساسية لفلسفة هربارت في التربية ، بل كل ما في هذه الفلسفة من سمات .

وتصحيح مثل هذا الخطأ يمكن ان نجده في صفحة من كتاب هربارت الشهير « المختصر في مبادىء التربية » ففيها نرى هربارت ، ذلك المربي المتهم بنزعته العقلية المغرقة ، ينظر الى التعليم على انه فن ، ويقرر بالتالي انه كسائر الفنون يمكن ان يعلم ولا يمكن ان يعلّم ، وانه مستند الى العلم والمعرفة الدقيقة وغير مستند اليهما في الوقت نفسه . والمعلم ، شأنه في ذلك شأن أي صاحب فن ، يمكن ان يتعلم الشيء الكثير من اصحاب الفنون الاخرى في مجالات شبيهة بمجاله ، ولكن عليه فوق هذا ان يرسم لنفسه طريقته الخاصة . والفنون المرتبطة بالتعليم ارتباطاً وثيقاً هي الطب وعلم النفس والسياسة والآداب .

وقائل مثل هذا القول لا يمكن ان يتهم بقصر التعليم على أي « خطة شكلية» أو « نظام » أو « خطوات » ، ما دام يقرر ان هذا التعليم فن قبل أي شيء . والحلم

الذي راود « بستالوتزي - حين رجا ان توضع طريقة في التعليم تجعل منه عملاً آلياً لا يتطلب من المعلم أي مهارة ، حلم لم يراود « هربارت » . ولا نجد في كتاب هربارت نصاً كالنص الذي نقع عليه في كتاب « بستالوتزي » الشهير ، « كيف تعلم جرترود اطفالها » : « اعتقد أنه ينبغي الا ننتظر ان نحصل على تقدم ناجع في تعليم الشعب ما لم نهتد الى اصول في التعليم تجعل من المعلم الأداة السهلة الميكانيكية لطريقة يعود الفضل فيها الى طبيعة أساليبها ، لا الى مهارة من يمارسها . فلهذا اصرح ان الكتاب المدرسي القيم المفيد هو الكتاب الذي يستطيع ان يستعمله المعلم المثقف والمعلم ذو الثقافة القليلة على السواء » .

هربارت والمنهاج المدرسي

ولما كان لأفكارنا ، فيما يرى « هربارت » ، مصدران اساسيان ، هما الطبيعة والجنس البشري ، وجب ان يستقي المنهاج المدرسي مادته منهما . ولقد عني « هربارت » بالمصدر الثاني عناية خاصة ، وابرز أهمية الجانب الانساني إبرازاً بيناً يتجاوز بكثير ما يذهب اليه «بستالوتزي» أو أصحاب النزعة الطبيعية. فنحن نعلم أن هؤلاء قد وجهوا عنايتهم خاصة الى المهارات العملية ، وأهملوا العناية بالدراسات الأدبية والانسانية . أما «هربارت» فقد وضع اللغات والاداب والتاريخ في مستوى معادل للرياضيات والعلوم . وبيّن ان التربية التي تهمل الدراسات الانسانية او العلوم تربية عرجاء .

دراسة اللغات :

وهكذا ابرز أهمية الدراسات المقارنة للغات ، سوى أنه أقر ان جميع الأطفال لا يملكون الوقت اللازم لمثل هذه الدراسة الواسعة . وأشار ايضاً الى تناقص شأن اللغة اللاتينية واللغة اليونانية ، ورأى ان دراسة مثل هذه اللغات

القديمة ينبغي ان تستند الى دراسة التاريخ القديم . كما جنح الى رأي «كونتليان» قديماً حين أوصى بأن يبدأ تعليم اللغة اليونانية قبل اللغة اللاتينية .

التـــاريخ :

أما دراسة التاريخ فينبغي ان تبدأ ، فيما يرى ، بدراسة حياة الرجال وبالأقاصيص . و « الأوديسة » هي خير الأقاصيص القديمة . وعلى معلم التاريخ الشاب ان يتدرب على حكاية الأقاصيص بمهارة وان يجتنب بكل الوسائل الاطالة والملل . فالتعليم فن رفيع لا يعظم في سبيل إعداده أي جهد . وعلى المعلم ان يحذو في عرضه للأقاصيص التاريخية حذو «هيرودوتس» » . ولا بأس ان يحفظ الطلاب أقاصيص «هيرودوتس» هذه بعد ترجمتها ترجمة جميلة ؛ فلمثل هذا آثار مدهشة في نفوسهم .

يضاف الى هذا ان علينا ألا ندخر وسعاً في الاستعانة بشتى الوسائل الحسية المشخصة من أجل تصوير الأفكار التاريخية وعرضها . فعلينا ان نستخدم صور الأشخاص والمصورات والرسوم وغيرها . وفي الوقت نفسه ينبغي ان نعلم مع التاريخ مواد أخرى مرتبطة به ، من مثل الجغرافيا والتقويم والأدب والسياسة ؛ وان نضيف الى ذلك كله جانباً معقولاً من تاريخ المكتشفات والفنون والعلوم . ذلك ان التاريخ ، فيما يقول « هربارت » ، « ينبغي ان يكون معلم الجنس البشري . واذا لم يغد كذلك ، وقع اللوم الى حد بعيد على أولئك الذين يدرسونه في المدارس » .

الرياضيات :

وفيما يتصل بتعليم مبادىء الرياضيات والعلوم ، يرى «هربارت» ان يكون مثل هذا التعليم استقرائياً وموضوعياً وعملياً . وهكذا ينبغي ان نبدأ دراسة

الرياضيات بالعدد والقياس والوزن ، وبتدريب الحواس على تقدير المسافات والزوايا وغيرها من الأبعاد . وهذا التدرب على القياس ، عندما يصحب بدراسة الهندسة المسطحة والجبر بما في ذلك المعادلات الثلاثية ، من شأنه ان يقود تواً الى دراسة حساب المثلثات . وقد يعجب طالب الرياضيات — وقد اطلع على أحدث الأفكار في تعليم الرياضيات — حين يعلم ان «هربارت» قد بيّن منذ أكثر من قرن الحاجة الى « ان نطبع بعمق أكبر مفهوم النسبة » والى ان نكون في طور مبكر فكرة «التابع» . كذلك عني «هربارت» بتلك المسألة التربوية الهامة وهي التساؤل الى أي حد تقع الضرورة لبراهين دقيقة صارمة ، وأين يتوجب أن نقدم مثل هذه البراهين ؟ وكان جوابه على هذا ان تقديم مثل هذه البراهين المنطقية ينبغي أن يقتصر على الطلاب الذين يستطيعون أن يدركوا ادراكاً كاملاً جميع مستويات المفاهيم المعروضة . وهكذا نعلم الطلاب العاديين كيف يستخدمون « اللوغاريتمات» دون ان نعنى بتوضيح النظرية الثاوية وراءها . ويكفينا لهذه الغاية أن نقارن بين السلسلات الحسابية والسلسلات الهندسية ، وأن نتبع ذلك بالتطبيق . صحيح ان «هربارت» يعترف أن ليس من الصعب جداً ان نعلم الطلاب نظرية « نيوتن » ونظرية اللوغارتيمات ، ولكنه يشك في قيمة مثل هذا التعليم لغير الطلاب الذين يودون التخصص في الرياضيات العالية .

والى جانب الرياضيات الابتدائية هذه يرى « هربارت» أن نعلم في الوقت نفسه شطراً من مبادىء العلوم وجانباً من الفلك والفيزياء وصنع الآلات واستخدامها وشيئاً من التدريب اليدوي . فلليد عنده مكان الصدارة الى جانب اللغة ، ولها شأن وأي شأن ، في رفع الجنس البشري فوق المستوى الحيواني . و « على كل كائن انساني أن يتعلم كيف يستخدم يديه » .

ونكتفي بهذه الامثلة القليلة لبيان نظرة هربارت الى مناهج الدراسة .

وحدة المنهاج والطرائق :

ولا ينفصل موضوع مادة الدراسة عن موضوع طرائق تعليمها في نظر

هربارت . فالهندسة مثلاً يمكن أن تعلم بالطريقة الاستقرائية أو بالطريقة الاستنتاجية ، ولكن استخدام كل من هاتين الطريقتين يتبع الموضوع المدروس. وهكذا نجد ان كل طريقة تتأثر بمضمون المادة التي تطبق عليها .

على ان من المسائل التي يتضمنها البحث في المنهاج ، عدا الطرائق والاهداف ، تنظيم مواد الدراسة وتتابعها . وفي هذا المجال ، اقترح «هربارت» بالاضافة الى التنظيم المنطقي لمواد الدراسة وبالاضافة الى تكييفها مع أعمار الطلاب ، مبادىء أخرى ثلاثة لتنظيم المنهاج الدراسي : هي الترابط ، والتركيز ومبدأ العصور الحضارية .

أما الترابط فقد سبق ان بينا أهميته ومعناه بوجه عام ، كما بينا معناه الخاص في المناهج حين ذكرنا ما يذهب اليه «هربارت» من ضرورة الربط بين تعليم الرياضيات وبين تطبيقاتها في مجال العلوم والتدريب اليدوي وغيرها من المجالات. كذلك يقدم لنا تعليم الجغرافيا ، على نحو ما يراه «هربارت» وأتباعه، مثالا آخر عن الترابط ، كما يوضح لنا في الوقت نفسه معنى التركيز . حتى ان « هربارت » اطلق على الجغرافيا اسم « العلم المترابط » فهي تضم العلوم والفنون والسياسة والتاريخ .

اما مبدأ « التركيز » فقد وضع «هربارت» تحته الافكار التي نضعها اليوم تحت طريقة «الوحدات» في مناهج الدراسة . وعلى هذا فمن الواجب ألا نفصل فصلاً قاطعاً بين فكرتي الربط والتركيز ، لأن التركيز ، على نحو ما نرى ، ليس سوى ضرب من الترابط أكثر تنظيما وحبكاً .

وابرز هذه المبادىء الثلاثة مبدأ العصور الحضارية . على ان «هربارت» لم يبتدع هذا المبدأ تماماً . فهو مبدأ له تاريخه الطويل الذي يعود حتى الى « كليمان Clément » احد اصحاب مدرسة الاسكندرية قديماً. وقد لقي اهتماماً جديداً في ايام النهضة . ثم أثار انتباه امثال « ليسنغ Lessing » و « هردر Herder » . والمقصود بالعصور الحضارية كما يدل عليها اسمها ، العصور المتتابعة اوطبقات

التطور الحضاري : الحياة البدائية ومرحلة البداوة ، ثم مرحلة الزراعة ، ثم العصور الاخرى في المدنية الحديثة . ومن الممكن ان يدعى تطور الحضارة هذا ، كما فعل « ليسنغ » ، تربيةً ، تربية للجنس البشري . فالكائن قد تعلم الحياة على شاكلة ما يحيا اليوم عن طريق طائفة من المحاولات والاخطاء الطويلة بل التعيسة . وكان هذا ضرباً من تربية الجنس البشري كله . ونظرية العصور الحضارية تفترض فوق هذا ان كل طفل وليد يبدأ كما يبدأ الانسان البدائي ويتطور بعد ذلك شيئاً بعد شيء حتى يبلغ النضج والحضارة ، ماراً بطائفة من المراحل توازي مراحل تطور الجنس البشري نفسه .

معنى هذا اذن ان نظرية العصور الحضارية ليست جديدة من مبتدعات (هربارت) بل انه لم يستخدمها عملياً رغم انه اشار اليها . غير أن بعض تلاميذه ، من مثل (تسيلر Tuiskon ziller) و (رين Wilhelm Rein) وكثير من المفكرين في اميركا ، حاولوا ان يضعوا المنهاج الدراسي كله بالاستناد اليها .

التدريب :

سبق ان ذكرنا ان للتربية عند (هربارت) اقساماً ثلاثة : القيادة ، والتعليم ، والتدريب . وقد ارجأنا الحديث عن التدريب لنخصه بفصل من تفصيل .

ان التدريب ، كما يراه (هربارت) ، مسألة دقة ومهارة فمن الواجب ان نجتنب الطرائق الفظة في تطبيق النظام ، كما أن من الواجب ألا يعزل الطفل عزلاً تاماً عن كل إغراء سيء ، لان على هذا الطفل ان يتعلم قيادة ذاته وضبط نفسه ؛ والارادة القوية لا يمكن ان تنمو الا عن طريق الدربة . على ان من الواجب في الوقت نفسه ان نجتنب الوقوع في النقيض ، فاللين المفرط والتعرض للشر يمكن ان يقودا الى آثام خلقية . ومن هنا كانت حاجة المعلم الى المهارة والدقة في تصريف الامور . ووظيفته الاساسية ان يقدم للطالب حظاً كافياً

من التوجيه الخيّر ليجعل الافكار الخيرة في مركز اهتمامه . وعليه ايضاً في معظم الاحيان ان يوقظ الالهام والعزم لدى الطفل ، عن طريق (كلمة مثيرة) أو مثل اعلى نبيل او مثال ملهم . والبرهان الفكري ليس هو الوسيلة التي يوصي بها (هربارت) لتكوين الطبع والخلق . وليس في وسع المعلم ان يصنع كل شيء. ولا بد للطالب ان يحيا ايضاً مع اترابه ونظائره في السن والمستوى ، ولا بد للمدرسة ان تيسّر الجو الاجتماعي اللازم . ولقد ذهب (هربارت) في هذا الى حد القول بأنشاء (جمهورية مدرسية) ، وهي فكرة نادرة في تلك الايام وان لم تكن جديدة . وكلنا يعلم ما كان لمثل هذه الفكرة من شأن فيما بعد ، ومـا نجده لدى المربين المحدثين من عناية خاصة بتنظيم المجتمع المدرسي على غرار جمهورية ديمقراطية صغيرة ، يحكم فيها الطلاب انفسهم بأنفسهم ، ويتمرسون ضمنها بأساليب الحكم الجماعي الديمقراطي . ذلك ان (هربارت) قد ادرك منذ ذلك الحين ان من واجب المدرسة ان تشجع الطلاب على التعبير الحر عـن افكارهم مهما تكن خاطئة .

ولا بد ان نلاحظ فيما يتصل بفكرة التدريب هذه ان (هربارت) ، شأنه في ذلك شأن (ديوي) من بعد ، لم يبرز أهمية التدريب الجسدي والتربية الجسدية ، وان يكن قد اقر بضرورة التمرينات وفترات الراحة . وطبيعي الا نجد مكاناً بارزاً للتربية البدنية في مذهب تربوي كمذهب هربارت أو ديوي يستند ذلك الاستناد الواسع الى الافكار والعقل المحض . وهذا المأخذ من أكبر المآخذ التي يتصدى لها اولئك النقاد الذين يؤمنون بأهمية التدريب الجسدي في تكون الخلق والطبع ، اي في الغاية الاساسية التي يضعها هربارت نفسه للتربية .

هربارت واتباعه :

كان من سوء طالع (هربارت) ان وقع نشاطه في مجال الفلسفة والتربية في عصر (هيجل) . فلقد كان (هيجل) يكبر (هربارت) بسنوات ست فقط . وكان

مذهبه الفلسفي في اوج بريقه واشعاعه في سماء الفلسفة ، بحيث تضاءل امامه كل نجم آخر . وعندما ظهر كتاب (هربارت) الاول عام ١٨٠٦ ، كان كل الناس في شغل عنه بمؤلفات (فيختة) و (هيجل) . حتى لقد اشتكى هربارت سوء مصيره بكلمات كالتالية : (ان مذهبي المسكين في التربية لم يكن قادراً اذ ذاك على ان يجهر بصوته) . وانقضت بعد هذا ثلاثون سنة ، وظل هربارت يشعر مع ذلك انه لم يحظ بما هو جدير به من اهتمام .

على انه عرف العديد من الاتباع ، رغم هذا كله ، ولاسيما في النمسا ثم في المانيا نفسها. أما في النمسا فكان اكبر اتباعه لا مراء(فولكلمان W.F. volkmann) الذي قام ببعض الابحاث في قياس الاحساسات ، ونشر عام ١٨٥٦ مؤلفاً هاماً في علم النفس الهرباري . وظل هذا المؤلف خلال عقدين من الزمن المرجع النموذجي عن (هربارت) ، ولم يتضمن عرضاً منظما لمذهبه فحسب ، بل اشتمل ايضاً على استعراض شامل للمؤلفات حول ذلك الموضوع ولتاريخ البحث فيه . وكان لفولكمان صديق يصغره قليلاً في السن ، هو (ليندنر Gustav Adolph Lindner) ، كتب عام (١٨٥٨) مرجعاً هاماً في (علم النفس العملي) نهج فيه نهج هربارت ، واتيح له أن ينقحه ويعيد طبعه مراراً فيما بعد . وكان هذا الكتاب موجهاً الى طلاب التربية ، وظل خلال حقبة كبيرة من الزمن الكتاب النموذجي في دور المعلمين وفي حلقات البحث لدى المعلمين .

وأما في المانيا ، فقد اصبحت جامعتا « ليبتزغ » و « يينا » مركزي قيادة لمذهب هربارت : ففي « ليبتزغ » حاول « دروبيش Moritz Drobisch » أن يطوّر الطرائق الرياضية في علم النفس الهرباري . وكانت له يد في جلب « فنت Vundt » (مؤسس أول مخبر لعلم النفس) الى « ليبتزغ » كما درّس فلسفة هربارت لعالم النفس «مولر G.E. Muller» الذي غدا من اكبر علماء النفس التجريبيين . وكان لـ « دروبيش » زميل في جامعة «ليبتزغ» هـــو

« هارتنشتاين Gustav Hartenstein» الذي اصبح الناشر العام لمؤلفات هربارت التي ظهرت في عشرة مجلدات .

وقد كان لمذهب هربارت انبعاث جديد في المانيا عام ١٨٦٥ ، كما أخذ أثره الكبير يظهر في الولايات المتحدة الاميركية بعد حوالي عشرين عاماً . ويرجع الفضل في نشر مذهبه هناك الى طائفة من المعلمين الاميركيين درسوا في جامعة « يينا » بألمانيا في اوائل القرن التاسع عشر ثم عادوا الى بلادهم يحملون معهم الايمان بمبادىء هربارت . وبلغ من انتشار هذه المبادىء هناك ان كتب « هـَرِس » Harris في تقريره العام عن التربية عام ١٨٩٤ ــ ١٨٩٥ : « لقد غدا في الولايات المتحدة من انصار هربارت واتباعه اكثر مما في المانيا نفسها » .

ومن ابرز نتائج هذا المذهب في الولايات المتحدة ان ازدادت العناية بدراسة التاريخ في المدارس الابتدائية ، وان اتسع منهاجه فغدا شاملا لتاريخ الانكليز والالمان مع شذرات من تاريخي اليونان والروم ، بعد ان كان مقصوراً من قبل على التاريخ الامريكي .

الباب العاشر

نشأة علم التربية

هربرت سبنسر والكسندر بين

(أ) نشأة علم التربية

بفضل مجموعة من الجهود التي تمت في القرن التاسع عشر ، والتي رأينا بعضها ، لم تعد كلمة علم لفظة جوفاء ، ولم تعد التربية موضوعاً لتأملات الفلاسفة ، بل سارت خطوات واضحة في طريق التكوين العلمي ، وان لم تبلغ كامل شأوه الا في القرن العشرين .

فالفلاسفة قبل هذا الحين قلما كانوا يفكرون في تنظيم التربية وفي بنائها على اسس عقلية وعلمية . والتربية العملية المطبقة فعلا في المدارس كانت مقصرة حتى عن مفاهيم اولئك الفلاسفة . فكانت تسير وفق عادات تقليدية شائعة أو وفق ما توحيه غرائز المعلمين . وكانت الطرائق المتبعة فاقدة التنظيم والتنسيق ، تؤلف

خليطاً عجيباً من التقاليد القديمة والانظار الحديثة . وهذا النقص في التحديد والتنسيق ، وذلك التناقض في الاسلوب والطريقة هما اللذان جعلا كاتباً مثل « ريشتر J. P. Richter » (١٧٦٣ — ١٨٢٥) يقول : ان تربية اليوم تشبه ذلك الممثل في احدى الهزليات الايطالية ، الذي خرج إلى المسرح متأبطاً طائفة من الاوراق تحت كلا إبطيه . ولما سئل : ماذا تحمل تحت إبطك الايمن ؟ اجاب : اوامر . ثم سئل : ماذا تحمل تحت إبطك الايسر ؟ فاجاب : اوامر معاكسة لهـــا » .

وقد جرب كثير من فلاسفة القرن التاسع عشر ان يعالجوا تلك الفوضى ، وان ينظموا العمليات التربوية بالاستناد إلى الروح العملية . وهذا ما سنحاول ان نلخصه في الصفحات القادمة .

١ — محاولات الفلاسفة الالمان

منذ ايام « كنت » ، حاول اكثر الفلاسفة الالمان ان يحتذوا مثاله ، وان يربطوا نظرياتهم في التربية بأفكارهم المتصلة بالطبيعة الانسانية .

هكذا قرر « فيختِه Fichte » (١٧٦٢ — ١٨١٤) في كتابه الشهير « خطب إلى الامة الالمانية » ، ضرورة قيام تربية قومية تساعد على بعث الامة الالمانية . ومن هنا دعا إلى تربية عامة مشتركة بين جميع ابناء الشعب ، رغبة منه في محاربة الانانية التي تشجع عليها الحياة في الاسرة ، واسهم بذلك في احياء المجد الفكري والخلقي والمادي لبلده المانيا .

كذلك كتب « شلاير ماخر Schleiermacher » (١٧٦٨ — ١٨٣٤) كتابا عرف باسم « مذهب في التربية » لم ينشر الا عام ١٨٤٩ . وفيه يعرض طائفة من الافكار الجديدة ، من بينها القول بأن التربية الدينية ليست من اختصاص المدرسة ، وانما هي من وظيفة الاسرة والكنيسة .

وبالمثل وضع « هربارت » (١٧٧٦ — ١٨٤١) ، كما رأينا ، جملة من المؤلفات التربوية التي جعلت له مكانة خاصة بين فلاسفة التربية . وقد استبان لنا كيف ان عمله امتاز خاصة بمحاولة رد جميع قواعد التربية إلى نظام واحد يجمعها ، بالاستناد إلى نظريته النفسية الخاصة .

« أما « بنيكه Beneke » (١٧٩٨ — ١٨٥٤) فقد كتب « المذهب في التربية والتعليم » الذي يعده بعض الباحثين مؤلفاً رئيسياً في التربية المستندة إلى علم النفس . وفيه يتفق « بنيكه » مع (هربارت) حول عدد كبير من الامور .

كذلك كتب (شميت Charle Schmidt) الذي توفي عام ١٨٦٤ عدداً كبيراً من المؤلفات التربوية استوحى فيها ابحاث (غال Gall) حول الدماغ [١] وفرضياته العجيبة التي لم تثبت أمام العلم من بعد . ولئن كان (شميت) لم يوفق في تخير مصدر أبحاثه ، فان مما يذكر له تقريره تلك الحقيقة ، وهي أن علم التربية لا يستند إلى علم النفس فحسب بل يستند ايضاً إلى الفيزيولوجيا .

٢ — محاولات الفلاسفة الانكليز

ولا شك ان الفلسفة الانكليزية كانت مهيأة لأن يكون لها دور كبير في هذه الحركة العلمية الناشئة في التربية ، لنزعتها التجريبية وطابعها العملي ، ولاتجاهاتها الوضعية والنفعية . وفي وسعنا ، في هذا المجال ، ان نذكر عدداً من المفكرين تأثروا خطوات (لوك) (وبين) ونزعوا في التربية منزع المشاهدة والتجربة الدقيقة . وعلى رأس هؤلاء (هربرت سبنسر) و (الكسندر بين) .

---

(١) من المعروف أن فرانتز جوزيف غال (١٧٥٨ – ١٨٢٨) عني بوضع ما عرف باسم « الفرينولوجيا » أي ايجاد التطابق بين شكل الجمجمة وحجمها وبين القابليات النفسية والطباع . وبعد نجاح كبير لقيه في البداية ، فشلت نظريته ، واستبان أن أساسها خاطىء تماما .

(ب) هربرت سبنسر (١٨٢٠ – ١٩٠٣)

لو كان يكفي في العلم أن نحدد غايته تحديداً دقيقاً وأن ندل على الطريقة الصحيحة في تكوينه لكان كتاب (هربرت سبنسر) الشهير (في التربية الفكرية والخلقية والجسدية) مؤلفاً وافياً في هذا الباب محققاً ذلك الغرض . غير أن ثمة شيئاً ينبغي ألا ننساه ههنا : وهو أن ثمة فارقاً واضحاً بين القول بأن علم النفس هو الاساس المكين لتربية دقيقة كاملة ، وبين تحديد القوانين الصحيحة لذلك العلم . ولقد أدرك سبنسر نفسه (أن التربية لن تقام نهائياً الا يوم يمتلك العلم علم نفس ذا اصول ثابتة) . ولم يكن ذلك اليوم قد أتى في أيام سبنسر ، وقد اعترف هو بذلك ، ولهذا اعتبر كتابه مجرد محاولة . على أن من النصف أن نقول ان كتابه هذا ، وان لم يشتمل على نظرية كاملة في التربية ، فهو على أقل تقدير يمثل جهداً قوياً وخطوة ذات بال في سبيل انشاء تربية ذات أصول عقلية ، وفي سبيل الوصول إلى علم التربية .

خطة الكتاب

ان كل مذهب تربوي يفترض في الوقت نفسه مذهباً في الاخلاق – أي مفهوماً معيناً للحياة ولمصير الانسان – كما يفترض نظرية نفسية – أي علماً بحوادث الحياة النفسية وقوانينها . وفي التربية دوماً مسألتان أساسيتان : الاولى ما هي موضوعات الدراسة التي من شأنها أن تكون الانسان المثقف ثقافة صحيحة ؟ والثانية ما هي الطرائق التي ينبغي أن تصطنع للوصول إلى تعليم الطفل ، بسرعة واتقان ، ما من شأنه أن يعلمه ؟ وبتعبير آخر ، ثمة مسألة الغايات ومسألة الوسائل . أما الاخلاق فضرورية للاجابة على المسألة الاولى . وأما علم النفس فهو الذي يجيب على المسألة الثانية .

ووفق هذه الخطة نظم (سبنسر) الاجزاء المختلفة من كتابه . فالفصل

الاول منه ، وعنوانه (ما هي أكثر المعارف نفعاً ؟) ، ليس في جوهره سوى طائفة من التأملات حول الهدف النهائي والأشكال المختلفة للفعالية الانسانية ، وبالتالي حول الاهمية النسبية التي ينبغي أن تعطى للدراسات التي تكون التربية الكاملة .

أما الفصول الثلاثة الاخرى التي يتألف منها الكتاب ، والتي تبحث في التربية الفكرية والتربية الخلقية والتربية الجسدية . فتتناول بالبحث الطرائق المثلى التي ينبغي ان تتبع في تربية الفكر واكمال الخلق وتقوية الجسد .

تعريف التربية :

يبدأ (سبنسر) بتعريف التربية تعريفات كالتالية :

(التربية هي كل ما نقوم به من أجل أنفسنا ، وكل ما يقوم به الآخرون من أجلنا ، بغية التقرب من كمال طبيعتنا ... والمثل الأعلى في التربية هو أن نزود الانسان باعداد كامل للحياة بكاملها ... لا تحاول أن تنمي جانباً واحداً من المعرفة على حساب سائر الجوانب الاخرى ، مهما يكن ذلك الجانب هاماً . ولنوزع انتباهنا على المجال كله ، ولنجعل جهودنا متناسبة مع قيمة كل جزء من أجزائه ... وعلى العموم ، ان غرض التربية ينبغي ان يكون الحصول بأكمل وجه ممكن على المعرفة المهيأة لانماء الحياة الفردية والاجتماعية في جميع وجوهها ، والاقتصار على نظرات عابرة إلى الموضوعات التي لا تحتل هذا الشأن في ذلك الانماء) .

مصير الانسان :

يتصف مفهوم مصير الانسان ، على نحو ما يعرضه سبنسر في فاتحة كتابه ، بمنازع نفعية واضحة . فالشكوى الاولى التي يوجهها ضد التربية السائدة في

عصره أنها تضحي بما هو نافع في سبيل ما هو لذيذ ممتع . وأهم ما يأخذه عليها أنها تقدم ما يزين العقل على ما يزيد في سعادة الانسان ويحسن وجوده . وكما أننا نرى في تاريخ اللباس ، لدى الشعوب البدائية مثلا ، أن اللباس الذي يصطنع للزينة والتجميل يسبق اللباس النافع ، كذلك نرى ، في ميدان التربية ، أن الدراسات المقصودة للزينة مفضلة على الدراسات المفيدة . وهذا الأمر بارز خاصة لدى النساء اللائي يفضلن ، لامراء ، الصفات المتصلة بالزينة المحضة .

ويذهب « سبنسر » بعيداً في ثورته هذه على الدراسات المترفة التي تحل في التربية التقليدية مكان الدراسات الضرورية ، فيقول :

« وكما ان الهندي المتوحش في « أورينوكو » يزين جسده بالرسوم والوسوم ، كذلك يتعلم الطفل في بلدنا اللاتينية لأنها تكون جزءاً من ثقافة الانسان اللبيق » .

على ان هذا لا يعني ان سبنسر يذهب إلى حد القول بحذف الدراسات العلمية المنزهة عن النفع والتي هي في الواقع ضرورية بمقدار ما تبدو زائدة . وكل ما يطلبه ألا ترتد التربية أخيراً إلى تدريب على الأناقات التافهة للغة ميتة ، أو إلى دراسة لتوافه التاريخ كتواريخ الوفيات وسنوات ولادة الأمراء ووفاتهم .

المنازع النفعية :

ان النفع ، أي ما للشيء من أثر في سعادة الانسان ، هو المعيار الحقيقي الذي ينبغي ان نستند اليه في تقديرنا لموضوعات دراسة الانسان وعناصر تربيته وفي إقرارنا لتلك الموضوعات او اقصائها او تصنيفها . على ان من الواجب ان ندرك ان السعادة تحمل هنا معنى واسعاً جداً . فهي لا تعني مجرد إرواء هذا المنزع الممتاز او ذاك . وانما تعني ان يكون الانسان كل ما في وسعه ان يكونه ، أي الحياة الكاملة المليئة . وإعدادنا للحياة الكاملة هو وظيفة التربية أولاً وأخيراً عند سبنسر .

أصناف الفعالية :

والحياة الكاملة تستلزم أنواعاً مختلفة من الفعالية ، يتوجب ان يخضع بعضها لبعض تبعاً لأهمية كل منها وجدارته . ولهذا يقوم سبنسر بتصنيف هذه الفعاليات المختلفة وفق ترتيب تصاعدي على النحو التالي :

١ – في الطبقة الأولى توجد الفعالية التي تشرف فقط على حفظ الذات . فمما لا جدوى فيه ان يكون الانسان طالباً ممتازاً او مواطناً صالحاً او أباً رحيما ، اذا لم يعرف اولاً كيف يحقق سلامته ويحفظ حياته .

٢ – بعد ذلك تأتي طائفة من الفعاليات تهدف ، بشكل غير مباشر ، إلى غاية واحدة هي صحة الجسد ، وذلك عن طريق اكتساب الأدوات اللازمة للبقاء وانتاجها ، أي عن طريق الصناعة ومختلف الأعمال .

٣ – وفي المنزلة الثالثة ، تأتي الفعاليات التي يستخدمها الانسان في سبيل اسرته ، كأن يحمي أطفاله ويربيهم .

٤ – والموضوع الرابع لجهود الانسان هو الحياة الاجتماعية والسياسية . وهذا يفترض شرطاً لازباً له ، هو القيام بالواجبات الأسرية ، كما تفترض الحياة الأسرية بدورها نمو الحياة الفردية نمواً صحيحاً .

٥ – وأخيراً فان الحياة الانسانية يتوجها تدريب ذلك النمط من الفعاليات التي يمكن ان ندعوها ، بعبارة واحدة ، « الفعاليات الجمالية » ، تلك الفعاليات التي تفيد من الفراغ الذي يخلقه العمل ، فترتوي بالآداب والفنون .

آثار هذا التصنيف في التربية :

ومن السهل بعد هذا ان ندرك واجبات التربية . فهي ، ان أرادت ان توفق بين جهودها وبين الطبيعة البشرية ، وان توزع دروسها وفق التقسيم الدقيق

لوظائف الانسان ، لا بد ان تتخير فروع المعرفة الملائمة لتجعل الطالب اولا قوياً في بنيته وصحته ، ولتكون منه بعد ذلك عاملاً وصانعاً ، ولتدربه فوق هذا على خدمة الاسرة والدولة بأن تزوده بجميع الفضائل المنزلية والمدنية ، ولتفتح أمامه أخيراً ميدان الفن الرائع في جميع صوره واشكاله .

العلم أساس التربية :

وما دمنا قسمنا الحياة الانسانية إلى عدد من المراحل المتتالية التي تعلمنا التربية أن نرقاها ، واحدة بعد اخرى ، يغدو من الضروري أن نعلم ما هي الحقائق وما هي فروع المعرفة التي تقابل كل واحدة من تلك الخطوات المختلفة . وجواب سبنسر على هذا أنه في جميع درجات النمو الانساني ، يظل أساس التربية العلم .

العلم في سبيل الصحة والفعالية الصناعية :

وفي المرحلة الأولى من التربية ، نعني تلك المرحلة التي غرضها حفظ الذات ، تكون حاجتنا إلى العلم قليلة . فالتربية في تلك المرحلة ينبغي أن تكون سلبية إلى حد كبير ، لأن الطبيعة قد أخذت على عاتقها ان تبلغنا مصيرنا . هكذا الطفل يبكي عندما يرى انساناً غريباً ، ويقذف بنفسه بين ذراعي أمه عندما يشعر بأخف ألم .

ومع ذلك كلما ينمو الانسان يصبح في حاجة أكبر إلى العلم ، ولا يستطيع ان يستغني عن الفيزيولوجيا وعلم الصحة . فبفضلهما يجتنب الأعمال الطائشة والاخطاء الجسدية التي قد تقصر من حياته ، او تهيئه للعجز في شيخوخته . وبوساطتهما يقرب الهوة الكبيرة القائمة بين طول الحياة كما يجب ان يكون وبين قصرها الواقعي . وكل تلك أمور بدهية . غير انها غالباً ما تنسى .

وفي هذا يصرخ سبنسر : « كم من طالب يحمر خجلاً اذا أخطأ كلمة بدل كلمة ، ولكنه لا يعروه أي خجل اذا أقر انه لا يعلم ما هو بوق اوستاخيوس وما هي وظائف الحبل الشوكي » !

وفيما يتصل بضروب الفعالية التي يمكن ان ندعوها بالفعاليات المربحة ، يبين سبنسر ايضاً فائدة العلم . انه يعرف الشأن الذي يقيمه المجتمع الحديث للتعليم المهني او الصناعي . ولكنه يرى بحق اننا لا ننهج في هذا المجال النهج الذي يمكننا ان ننجح نجاحاً تاماً . فالعلوم كلها – كالرياضيات عن طريق تطبيقاتها على الصناعات وكالميكانيكا عن طريق ارتباطها بالصناعات القائمة على الآلات والمكائن ، وكالفيزياء والكيمياء بفضل المعرفة التي تقدمانها حول المادة وخصائصها ، وحتى العلوم الاجتماعية بما لها من علائق بأمور التجارة – ان هذه العلوم كلها ينبغي ان تسهم في نظره في تنمية المهارة وتطوير وعي المشتغل في مهنته او أي عمل من الأعمال .

العلم في سبيل الحياة الاسرية :

وثمة نقطة يبدو فيها واضحاً الطابع الأصيل لتفكير سبنسر ، ويطيب له خاصة ان يفصل القول فيها جاداً بليغاً ، هي ضرورة إنارة عقول الآباء ، والأمهات خاصة ، حول الواجبات المنزلية ، وما يتوجب علينا من وضعهم في حال يستطيعون معها ان يوجهوا تربية ابنائهم ، وذلك عن طريق تعليم هؤلاء الآباء القوانين الطبيعية للجسد والنفس . وفي هذا يقول : « أليس من المخيف حقاً ان ندع مصير الجيل الجديد لقدر العادات والاندفاعات والأوهام التي لا يسعدها أي تفكير معقول – ومن فوقها اقتراحات المربيات الجاهلات والنصائح التقليدية التي تقدمها الجدات ! ... ان أحسن معرفة بهذا المجال في أوضاعنا الحالية – حتى لدى اولئك الذين اسعدتهم الثروة – لا تربو كثيراً عن المعرفة التي نجدها لدى العازبين » . إننا لنقرر دوماً ان مهمة المرأة تربية الأولاد ،

ومع ذلك لا نكاد نعلمها شيئاً مما ينبغي ان تعرف لتؤدي هذه المهمة بجدارة . إنها لتجهل قوانين الحياة وقوانين الظواهر النفسية ، ولا تعلم شيئاً عن طبيعة الانفعالات النفسية او الاضطرابات الجسدية ، ولهذا كان تدخلها في مجال تربية الأطفال أسوأ عاقبة مما لو لم تتدخل ألبتة .

العلم في التربية الجمالية :

ويبين سبنسر بعد ذلك ان الفعالية الاجتماعية والسياسية تحتاجان أيضاً لنور العلم ، فالمواطن لا يكون مواطناً إلا اذا عرف تاريخ بلاده .

على ان ما هو جدير بالتأمل لدى سبنسر ذهابه إلى القول بأن التربية الجمالية تستند بدورها إلى العلم . فهو يقرر مثلاً ان المقطوعات الموسيقية الفقيرة ليست كذلك إلا لافتقارها إلى الحقيقة . وهي لا تفتقر إلى الحقيقة إلا لأنها تفتقر الى العلم . ومثل هذا يصدق عنده على سائر أبواب الأدب والفن .

غلو وعبادة :

في هذا كله يقف سبنسر وقفة مفيدة عند أهمية العلم ، ويقدم خدمات تذكر من أجل إشاعة الروح العلمية والايحاء بها ، في وقت كانت فيه هذه المهمة مهمة أساسية . ومما لا يختلف فيه اثنان الايمان بنجع العلم وبالفضائل الخلقية التي يخلقها العلم . وقد غدا بدهياً اليوم ان نجعل العلم ، كما أراد سبنسر ، أساساً للتربية .

غير ان من واجبنا مع ذلك ان ندرك ان حرص سبنسر الشديد على العلم والروح العلمية لم يجعله في منجى من بعض الغلو والسرف في القول . ولا بد لنا ان نحذر من هذا التعهد لدين جديد هو دين العلم . صحيح ان العلم ينمي

الصفات العقلية ، كالحكم والمحاكمة والذاكرة . وصحيح انه يفضل في هذا المجال دراسة اللغات . ولكننا لا نستطيع ان نجاري سبنسر حين يجعل العلم ممتعاً وحده بالقدرة على اشاعة الفضائل الخلقية ، كالثبات والصدق والخضوع لارادة الطبيعة ، بل والتقوى والدين . ان العلم يمكّن الانسان من معرفة ما يتوجب فعله ، اذا أراد أن يكون صانعاً او أباً او مواطناً . ولكن هذه المعرفة التي يقدمها العلم لا بد لها من الارادة . وتربية الارادة – على ما للعلم فيها من شأن ، وعلى ما للأفكار الواضحة البينة من دور في تحريكها – تظل أمراً يتجاوز نطاق العلم وحده .

على اننا نلتمس العذر لسبنسر حين أراد ان يزيد في ابراز شأن العلم . وتظل نزعته العلمية ، على ما فيها من غلو أحياناً ، موضع اعجاب وتقدير .

التربية الفكرية :

لقد اقتصرنا حتى الآن على دراسة طبيعة الموضوعات والمعارف التي تلائم تربية الانسان ، لدى سبنسر . ويبقى علينا ان نسائل كيف يستطيع العقل ان يتمثل تلك الموضوعات والمعارف . إذ ليست مهمة التربية ان تكتفي برسم منهاج رائع لدراسات ضرورية ، بل لا بد لها ان تبحث في الوسائل والطرائق التي ينبغي ان تتبع ليتم عرض هذه الدراسات أمام العقل عرضاً مفيداً منتجاً .

وفي هذا الجانب من الكتاب – وهو جانب أدنى إلى العمل والتطبيق – يقرر سبنسر ان على التربية ان توجه بفكرة التطور ، أي بالمجرى المتطور لكائن يصنع نفسه ويخلق ذاته شيئاً بعد شيء ، وينمي بالتدريج ، وفق قوانين ثابتة ، طاقات كامنة في الاصل في البذور التي تلقاها من يد الطبيعة او التي انتقلت اليه بالوراثة .

قوانين التطور الفكري :

وبتعبير آخر يبين سبنسر ان مبادىء التربية لا يمكن ان تستخلص نهائياً الا اذا وضعت قبل ذلك قوانين التطور الفكري والنفسي وضعاً صحيحاً محكماً. ولهذا حاول من جانبه ان يحدد بعض هذه القوانين.

وقد بين ان العقل ينتقل انتقالاً من البسيط إلى المعقد، ومن غير المحدد إلى المحدد، ومن المشخص إلى المجرد، ومن المجرّب إلى المعقول. وقرر ان تكوُّن الفرد هو بعينه تكوّن النوع. وقال ان العقل يتمثل بيسر اكبر مـا يكتشفه بنفسه. ورأى أخيراً ان كل ثقافة مفيدة للطالب هي في الوقت نفسه تمرين ينشطه ويثيره ويمتعه.

وعن هذه القواعد التي قررها تنجم نتائج عملية كالتالية : — من الضروري اولاً ان نعرض امام الطفل موضوعات بسيطة للدراسة، واشياء مفردة، واموراً مشخصة محسوسة، كيما ننقله بعد ذلك تدريجياً إلى الحقائق المعقدة، والتعميمات المجردة، والمفاهيم العقلية. — لا يمكن ان نستخلص من ذكاء الطفل الا معاني غامضة وناقصة يحاول العقل تدريجياً ان يوضحها ويحضِّرها. — ينبغي ان تكون التربية لدى كل فرد تكراراً ونقلاً للسير العام للحضارة الانسانية ولتطور البشرية. — من الضروري ان نعتمد على الجهد الشخصي للطالب اكثر من اعتمادنا على عمل المعلم. — واخيراً من الواجب ان نجد الطرائق التعليمية التي تثير اهتمام الطالب، بل التي تسايه. وهكذا نرى المربي، في عرف سبنسر، بدلاً من ان يعارض الطبيعة او يقسرها، يقصر عمله على تتبع سيرها خطوة خطوة. ولن تكون التربية بعد هذا قوة تمنع وتكبت، بل ستكون على العكس قوة تسند وتثير عندما تضم إلى عملها عمل القوى العفوية للنفس.

التربية الذاتية :

ويعلق سبنسر اهمية كبرى على ذلك المبدأ الذي يوصي بتشجيع التربية الذاتية ، تربية الفرد نفسه بنفسه ، فيقول :

« في التربية ، ينبغي ان نشجع عملية التنمية الذاتية إلى ابعد نطاق ممكن . ينبغي ان نقود الاطفال إلى أن يقوموا بالتنقيب والبحث من تلقاء أنفسهم ، وعلى أن يخطوا طريقهم بأيديهم . علينا ان نُخبرهم بأقل مقدار ممكن ، وان نحرضهم على الكشف بأكبر مقدار ممكن . فالانسانية لم تتطور الا عن طريق التعلم الذاتي ؛ وبالمثل ، للوصول إلى أحسن النتائج ، على كل عقل فردي ان يسلك في تطوره السبيل ذاته . وهذا ما يثبته دوماً النجاح المبين للاشخاص الذين صنعوا أنفسهم بأنفسهم . إن أولئك الذين تلقوا تربيتهم في المدارس التقليدية ، وحملوا معهم الاعتقاد بأن التربية لا يمكن ان تطبق الا على نحو ما ألفوا ، ليظنون أن من العبث أن نجعل الاطفال معلمي أنفسهم . ولكنهم اذا ما ذكروا أن كل معرفة ذات بال يحصل عليها الطفل من العالم المحيط به في سنوات عمره المبكرة دون عون الآخرين ، واذا ما ذكروا انه يتعلم لغته الأم لوحده ، وادركوا كم من الملاحظات والتجارب والمعلومات الخارجة عن نطاق المدرسة يكتسبها كل إنسان لوحده وبجهده ؛ واذا ما لاحظوا الذكاء الخارق الذي ينمو لدى ابن الازقة في لندن ، في جميع الاتجاهات التي تقود فيها الظروف التي يعيش وسطها إلى اثارة ملكاته ؛ واذا ما فكروا أخيراً في عدد العقول التي شقت طريقها بجهودها الخاصة وسط تلك الظلمات التي تخيم على مدارسنا ووسط طائفة اخرى من الصعوبات — عند ذلك لعلهم لا يجدون غرابة في الانتهاء إلى القول بأن كل طفل مزود باستعداد عادي يستطيع ، اذا ما عرضت عليه الاشياء في نطاق جيد وبطريقة حسنة ، ان يتجاوز دون أي عون تقريباً الصعوبات المتتالية التي قد يلقاها » .

التربية الخلقية :

ان التربية الخلقية ، وإن لم تفسح المجال لدى سبنسر لوضع نظرية كاملة كنظريته في التربية الفكرية ، أوحت له مع ذلك بعض الأفكار الهامة .

لقد أعلن سبنسر بصراحة بأنه لا يقبل عقيدة «اللورد بالمرستون Lord Palmerston أو ما يمكن أن يدعى في فرنسا باسم عقيدة روسو (ويعني بذلك القول بأن جميع الأطفال يولدون خيرين وأن المجتمع هو الذي يفسدهم) . وهو أقرب إلى الأخذ بالرأي المعاكس ، ذلك الرأي الذي « يبدو لنا أقل بعداً عن الحقيقة ، وان لم نستطع البرهنة عليه » .

ولئن كان من الصحيح أننا لا يجوز أن ننتظر الشيء الكثير من النزعات الخيرة للطفل إذا لم نتدخل في تفتيحها وتعهدها ، فمن الصحيح أيضاً أن سبنسر يغلو قليلاً ويرسم صورة مظلمة جداً عن الطفل عندما يقول : « ان الطفل يشبه الانسان المتوحش . ان ملامحه الجسدية وغرائزه الخلقية ، لتذكرنا بالمتوحش » . ومثل هذا القول ، إن نحن حملناه على محمله اللفظي ، ليقودنا إلى نظرة متشائمة وإلى نظام خلقي صارم ، كله زجر وتقويم . ومع ذلك ، فليست هذه هي النتيجة التي يصل اليها سبنسر ؛ بل هو يوصي على العكس بالتسامح واللين ، وبضرب من النظام الحر العفوي الذي يذكرنا بأفكار روسو المتفائلة . وهو يجرّح النظام الفظ السائد في مدارس انكلترا ايامه . بل يرى في خاتمة المطاف ألا يعامل الطفل على أنه عاص لا يقوّم ولا يخضع لغير القوة ، بل على أنه كائن عاقل قادر على أن يفهم أسباب الطاعة ومحاسنها ، لمجرد انه يدرك الارتباط بين العلة والمعلول .

نظام العقوبات الطبيعية : وهكذا يرى سبنسر ان النظام الخلقي الحقيقي هو ذلك النظام الذي يجعل الطفل في حال من الارتباط بالطبيعة ، والذي يعلمه ان يحقر اخطاءه بسبب النتائج الطبيعية التي تتضمنها . ومن الضروري ان نجتنب

العقاب الصنعي ، الذي هو دوماً عقاب جارح مثير وغير ملائم للغرض ، وان نلجأ كقاعدة عامة إلى ضروب الحرمان التي هي نتائج طبيعية ، وردود لازبة ، للأفعال التي ارتكبها الطفل .

فاذا ما أشاع طفل مثلاً الفوضى في غرفته ، كان العقاب الطبيعي له ان يصلح ما افسد . وبهذه الوسيلة يصل إلى ان يصلح سريعاً في نفسه طيشاً هو أول من يتحمل آثاره السيئة . واذا ما تأخرت فتاة صغيرة عن وقت الخروج إلى النزهة ، نتيجة الكسل ، ونتيجة العناية المفرطة بهندامها ، فما علينا في عقابها إلا ان نمضي إلى النزهة بدونها . وهذه هي خير وسيلة لشفائها من الكسل وفرط الدل .

وهذا النظام الذي يجنح كما نرى إلى ان يستبدل دروس الطبيعة بالعقاب المصطنع ، نظام له مزاياه الكثيرة دون شك . فهو لا يخضع الطفل للسلطة العابرة لمعلم عابر ، او لقريب سيموت يوماً ، وإنما يخضعه لقانون لا ينقطع اثره ولا يفتر . والعقاب الصنعي كما نعلم يثير مقاومة الطفل لانه لا يفهم معناه ، ولأنه – بصدوره عن ارادة الانسان – كثيراً ما يكون غير عادل أو وليد الهوى العابر .

غير ان مثل هذا المبدأ لا يخلو مع ذلك من نقائص وصعوبات . فمناسبات تطبيقه أقل مما يتخيله فيلسوفنا . والطفل في معظم الاحيان ، لا يملك ذلك الحظ من التفكير والفهم الذي يسمح له بأن يدرك المقترحات المتصلة بفائدته الشخصية ويعيها حق وعيها . يضاف إلى هذا ان مبدأ سبنسر مبدأ سلبي خالص ، لا يقدم لنا سوى وسائل دفع الشر والأذى . وهو بذلك يضيق التربية الخلقية ويقصرها على مجرد الحض على المنفعة الذاتية . وهو أخيراً لا يسهم في تنمية الفضائل الايجابية ، وفي التربية الخلقية المنزهة المشرئبة إلى ما هو نبيل رفيع .

يضاف إلى هذا كله ان نظام العقوبات الطبيعية معروض لأن يكون قاسياً بل خطراً في بعض الاحيان ، ولا يجعل الطفل في منجى من الأذى . واذا ما

تجاوزنا الدبابيس والماء الغالي ولهب القنديل – وهي كلها أمثلة يقترحها سبنسر – فما عسانا نقول في القضيب الناري المحمى الذي يدع الطفل يقبض عليه ؟ وما عسانا نقول ، فوق هذا ، في النتائج الخطيرة التي تجر اليها أخطاء فتى يترك وشأنه ؟ أو ليس من الصحيح هنا ان نردد ما قاله الأب جيرار منذ ذلك الحين :

« أفلا يعني هذا ان نحكم على الطفل بنظام يبلغ من القسوة ما يجعله جوراً وظلماً ، وان نعتمد على آثار استجابات الطبيعة ونتائجها المحتومة ، في سبيل تدريب إرادة الطفل ؟ ان العقاب الذي تؤدي اليه هذه الوسيلة هو في معظم الاحيان عقاب ضخم لا يناسب الخطيئة التي أحدثته . والراشد نفسه لا يرتضي ان يلقى عقاباً على سلوكه مثل هذا العقاب القائم على الواقع القاسي . انه يرغب في ان نحكم على النوايا كما نحكم على الفعل ، وألا تتخذ التدابير النهائية ضده منذ المرة الاولى . واذا كان لا بد ان تقع الضربة عليه ، فليكن ذلك دون أن نحطمه ، ولنوقع العقاب عليه ونحن نمد يداً لمساعدته على النهوض من كبوته » .

عودة الى الطبيعة :

ومهما يكن من أمر ، فان مما يؤخذ على « سنبسر » ، أنه قرر ، سواء فيما يتصل بالتربية الخلقية أو بالتربية الفكرية ، أن خير طريقة هي الطريقة التي تقترب من الطبيعة اقتراباً اكبر . وهكذا نرى أن فكرة العودة إلى الطبيعة ، التي كانت من خصائص نظريات « روسو » وأعمال « بستالوتزي » ، هي ايضاً السمة البارزة في مذهب سبنسر التربوي .

ومن هنا نراه عندما يتحدث عن التربية الجسدية مثلاً ، يقرر أن الحواس هي المرشدات الطبيعيات التي ينبغي أن نتبعها ان نحن أردنا أن نجتنب المخاطر . كذلك نجده في موضع آخر ، عندما يتحدث عن الغرائز التي تدفع الطفل إلى

أن يتحرك وإلى أن يبحث في التمرينات الجسدية عن أساس صحة البدن ، يقرر أن معارضة هذه الغرائز يعني أن نعارض الوسائل التي نظمتها العناية الالهية من أجل تنمية جسدنا .

التربية الجسدية :

ان الفصل الذي خصّ به سبنسر تربية الجسد في كتابه ، هو ما نتوقعه من مفكر متحرر من الأوهام المثالية ، ومن كاتب لا يتردد أن يخط كلمة كالتالية :

« ان تاريخ العالم يرينا أن العروق التي أحسنت تربيتها هي العروق التي كانت لها الغلبة والسيطرة » .

فمن الضروري في نظره ، أولاً وقبل كل شيء ، ان نمكن للانسان قوته الجسدية ، وأن نخلق في داخله « حيواناً قوياً » . وتربية الطفل على نحو ما هي قائمة في أيامه تربية سيئة في نظره لأسباب عديدة ، على رأسها : نقص الغذاء ، ونقص اللباس ، وضعف التدريب الجسدي ، وفرط العناية بالجهد العقلي » .

وينعي سبنسر على التربية الحديثة في عصره أنها تربية عقلية خالصة ، تهمل الجسد ورعايته . ويذكرنا بأن « حفظ الصحة هو أحد واجباتنا » وأن ثمة شيئاً يمكن أن ندعوه باسم « الأخلاق الجسدية » .

وسبنسر في هذا المجال ، شأنه في أي مجال آخر كما رأينا ، يطلب الينا أن نقتفي خطوات الطبيعة ونعمل بهديها . وهو يفسر ، بالاستناد إلى الأسس الفيزيولوجية ، الشهية التي قد تبدو غير منتظمة ، والتي يبديها الاطفال نحو بعض الأطعمة ، كالسكر مثلاً ؛ بل يشير منذ ذلك الحين إلى أهمية التمارين الجسدية الحرة ويرى أن نفضلها على الألعاب الرياضية المقننة .

(ح) آلكسندر بين (١٨١٨ ــ ١٩٠٣) والتربية كعلم .

في فترة مقاربة لظهور كتاب سبنسر ، ظهر كتاب « بين » يحمل معه عنواناً ذا دلالة « التربية كعلم » . ولئن كان هذا الكتاب أقل بريقاً وتألقاً من كتاب سبنسر ، فهو مع ذلك جدير بالعناية ، لما يتصف به من فضائل التحليل العلمي الدقيق ، ولما حاول أن يبشر به من منزع علمي صارم في مجال التربية . ومهما يكن حظ « بين » من التوفيق في تلك المحاولة الصعبة التي أراد أن يقوم بها منذ ذلك الحين ، نعني محاولة جعل التربية علماً ، يظل من الصحيح أنه استطاع أن يرهص بكثير من الحقائق التي بدت غريبة لمعاصريه والتي أثبتها تطور التربية فيما بعد . إن مؤلفين كثيرين ، ولاسيما في عصر « بين » ، قد يفوقونه في ومضات الخيال ، وفي الجدة والحماسة . غير أن قليلهم يستطيع أن يدانيه في غنى التفصيلات وفي دقة البحث وغزارة الملاحظات . وأبرز ما يجأر أمام عيني قارىء كتابه اسلوبه المنهجي المنظم ، وما جنح اليه من محاولة لتأليف كتاب شامل جامع ، بدلاً من الاكتفاء بنتف ولوحات عارضة . ومن هنا يحق لنا أن نعد كتابه بمثابة تفصيل جدي كامل للمبادىء التي ألقى بها سبنسر .

الانطباع العام

ان من العسير على التحليل أن يظهر مزايا كتاب يتصف أول ما يتصف بغزارة المسائل التي يطرحها ، وتنوع الحلول التي يقدمها . ولا بد أن يجد الواصف لمثل هذا الكتاب ربوعاً ميئسة عصية على الوصف ، لأنها ، رغم جمالها ، أوسع من أن يحدها إطار ، ولأن لها من غنى التفاصيل ما يجعلها عسيرة المنال . ومثل هذا يصدق تماماً على كتاب « بين » الذي نحن بصدده . ولا بد لمن أراد أن يقدره حق قدره أن يضطلع بدراسته بنفسه . والأساتذة على اختلاف درجاتهم ، لا بد واجدون فيه صفحات ملأى بالنصائح الثمينة ، وبالأنظار السديدة حول الطرائق التربوية . ولا يغرب عن صاحبه شيء من مشكلات التربية العديدة ، اذ لم يكن مجرد باحث نظري أو هاوياً للتربية واتجاهاتها ، بل

كان معلماً ممتهناً ، واستاذاً مجرباً . فنراه يتعرض لطبيعة الدراسات ، ولتتابع الموضوعات ، ولتدريج الصعوبات ولاختيار التمرينات ، وللمقارنة بين التعليم الشفوي والتعليم عن طريق الكتاب ، ولأشكال ضبط النظام ، ولامور اخرى عديدة تشغل كل معني بأمور التربية .

أقسام الكتاب :

يتألف كتاب « التربية كعلم » من أقسام ثلاثة : (١) الوقائع النفسية ؛ (٢) الطرائق ؛ (٣) التربية الحديثة .

فالكاتب يبحث أولاً عن النظام الذي تبدو وفقه الملكات النفسية (اذا أردنا أن نستخدم لغة ذلك العصر) ، وعن نتائج ذلك في توزيع الدراسات على مراحل التعليم . وهذا هو الجانب النفسي . ثم تتلو ذلك مناقشة لما يدعوه « بين » باسم النظام المنطقي ، أي للعلائق القائمة بين الدراسات نفسها وبين اجزائها المختلفة . ويطلق « بين » على هذا المبحث اسم « المشكلة التحليلية » للتربية (ويقصد بذلك تحديد القيمة التربوية لموضوعات الدراسة) .

وبعد أن يجاوز هذه الابحاث التمهيدية ، يوغل في الموضوع الاساسي ، نعني طرائق التعليم . فيناقش واحداً بعد واحد موضوعات كالتالية : العناصر الاولى للقراءة ، دروس الأشياء « التي تتطلب اكثر من أي وسيلة تعليمية اخرى ان تطبق بعناية ، والا غدت ظاهراً مغرياً دون ان تكون له اية قيمة » ؛ ثم الطرائق المتصلة بتدريس التاريخ والجغرافيا والعلوم واللغات .

وأخيراً ، في الباب الثالث من الكتاب ، يعرض « بين » خطة جديدة للدراسة ؛ ويعنى خاصة بالدراسة في المرحلة الثانوية .

النظام النفسي والنظام المنطقي :

يستوحي « بين » مبادىء سبنسر نفسها في افكاره المتصلة بنمو العقل

وتوزيع الدراسات . فيعتمد اول ما يعتمد على ذلك المبدأ العزيز على سبنسر : « الملاحظة تسبق التفكير . والمشخص يأتي قبل المجرد » . ولهذا يرى ان نمضي في التربية من البسيط إلى المعقد ، ومن الخاص إلى العام ، ومن غير المحدد إلى المحدد ، ومن المجرب إلى المعقول ، ومن التحليل إلى التركيب ، ومن الاجمال إلى التفصيل ، واخيراً مما هو مادي إلى ما هو غير مادي .

ومثل هذا النظام هو النظام المثالي في التربية ، فيما يرى « بين » . غير أنه يلاحظ في الوقت نفسه ان عوائق عديدة تحول في التطبيق بيننا وبين هذا المطلب القيم .

التربية الحديثة :

وخطة الدراسات في المرحلة الثانوية التي يوصي بها « بين » مصلحي التعليم نتيجة بل خلاصة لهذه الملاحظات جميعها :

فالتربية الفكرية ، المشتركة بين جميع الشباب الذين يتلقون تعليما ذا منازع ديمقراطية حرة ينبغي ان تشتمل على أجزاء ثلاثة أساسية : (١) العلوم ؛ (٢) الدراسات الانسانية (٣) البلاغة والادب القومي .

والعلوم عنده تنقسم أيضاً إلى زمرتين : زمرة العلوم التي ينبغي ان يتقنها كل دارس : وهي الحساب والهندسة والجبر والفيزياء والكيمياء والبيولوجيا وعلم النفس ؛ ثم زمرة العلوم الطبيعية ، وهي علوم ينبغي ان تدرس دراسة سطحية لانها تملأ الذاكرة بحشد هائل من المعلومات التي تنوء بحملها . ويضع « بين » الجغرافيا في زمرة العلوم ويكمل بها منهاج الدراسات العلمية التي ينبغي ان يتلقاها الطالب .

اما الدراسات الانسانية ، فيفهمها « بين » على نحو مغاير تماماً لما كان يقصد منها في عصره . اذ ينتزع منها تلك الدراسات التي كانت تعد قوامها وصلبها ، نعني دراسة اليونانية واللاتينية ، بل ينتزع منها دراسة اللغات

الحية . ويرى في نهاية الامر ان ما يجعل الدراسات الانسانية جديرة حقاً بهذه التسمية هو العلم أيضاً ، ويعني بذلك العلوم المعنوية كالتاريخ وعلم الاجتماع والاقتصاد السياسي والحقوق . وأخيراً تنضاف إلى هذين النوعين من الدراسة (العلوم والانسانيات) دراسة في الادب العالمي ، ولكنه يشترط ان تتم هذه الدراسة دون ما عود إلى النصوص الاصلية .

وهكذا تخصص في نهاية الامر ثلاث ساعات اسبوعية لكل جزء من أجزاء الدراسات الثلاث التي أتينا على ذكرها ، وذلك خلال مرحلة الدراسة كلها التي تمتد لديه ست سنوات .

أما الدراسات الانسانية بالمعنى التقليدي لهذه الكلمة ، اي بمعنى دراسة اللغات القديمة والحديثة ، فينبغي ان تستبعد من التربية ، والا تدخل فيها الا كدراسات اختيارية واضافية . وينظر « بين » ههنا إلى المستقبل فيرى ان لا بد « ان يأتي يوم يجد فيه الباحثون ان مثل هذا المكان الذي يمنحها اياه هو اوسع مما ينبغي لها » .

ويُتبع « بين » ذلك كله بالوقوف وقفة واضحة عند أهمية الدراسات العلمية وتفضيلها على الدراسات الادبية ، بحيث يحق لنا ان ندعو كتابه « العلم في التربية » ، بالاضافة إلى عنوانه الاصلي « التربية كعلم » .

المنازع الحسية :

ولن نجادل « بين » في وقفته هذه عند أهمية العلم ، ولا في غلوه في تفضيله على الدراسات الادبية ، فمثل هذا السرف مقبول ضمن الجو العام الذي كان يسيطر على عصره ، جو ازدهار العلوم والحاجة إلى اذكاء هذا الازدهار .

غير اننا اذا نبشنا في أعماق فكرته ، وجدنا وراء هذا الايمان الحار بأهمية تعليم العلوم بعض الاخطاء النظرية الفاضحة في النظرة إلى الطبيعة الانسانية .

فنحن نعلم ان « بين » من اتباع تلك المدرسة الحسية في علم النفس التي تزعمها « لوك » . ولهذا فهو يرى بصريح العبارة ان ليس ثمة قوى فكرية مستقلة عن تتابع الحوادث واحدة بعد اخرى في حقل الشعور ، والحوادث النفسية ليست في نهاية الامر الا تتابعاً من الاحساسات والصور التي تنطبع في الذهن . وليس في الذهن شيء سابق على هذه الاحساسات وتلك الصور ، وما له فعالية خاصة تركب وتؤلف وتخلق . ولهذا فهو يقرر كما يقرر لوك ان أفضل تربية نقدمها هي تلك التي ترصف مواد المعرفة جنباً إلى جنب ، وتجمع الحوادث جزءاً بعد جزء ، لا تلك التي تهدف إلى ايقاظ الفكر والهاب شعلته .

المنازع النفعية :

كذلك مما يفسد الافكار العامة التي أتى بها « بين » في ميدان التربية ، منازعه النفعية . إذ كثيراً ما يطبق معيار النفع في مجال التربية هذا تطبيقاً بعيداً عن المعقول . هكذا نراه في حديثه عن اللغات مثلاً ، يقرر ان علينا ان نعلم الكلمات الشائعة في الاستعمال من دون غيرها . كذلك يرى ، في مجال العلوم ان نكتفي بتعليم الاجزاء التي يغلب استخدامها . وحتى في التربية الخلقية ، نقع لديه على مثل هذه النظرات النفعية الضيقة . أو ليس من الغريب حقاً ان يجعل « بين » من الخوف من عقاب القانون مصدراً لتعليم الفضيلة ؟

الباب الحادي عشر

التربية في القرن العشرين

ليس هدفنا في هذا الكتاب أن نتحدث عن التربية في القرن العشرين حتى أيامنا هذه ، فمثل هذا الحديث يخرج عن نطاق تاريخ التربية ، ويحتاج إلى مؤلفات واسعة تعنى باتجاهات التربية اليوم — وما أكثرها وما أوسع شعابها ! ولهذا سنقصر حديثنا على العقود الأولى من القرن العشرين .

كذلك ليس هدفنا أن نتحدث عن كل مظاهر التربية في تلك العقود الأولى من القرن العشرين ، وسنقتصر على أمهات المدارس التربوية والمذاهب التربوية التي ظهرت خلال تلك الحقبة وعلى أبرز المربين الذين يمثلونها .

وسنعنى عناية خاصة بولادة ما عرف باسم التربية الحديثة وبالطرائق الحديثة التي وضعها رواد هذه التربية . والتي ما تزال تشغل حتى اليوم مكاناً في التربية ، لاسيما بعد أن تم تطويرها وتجديدها . وسوف نتخير بين هذه الطرائق طريقة «مونتسوري Montessori» وطريقة دكرولي Decroly »«وطريقة دالتون Dalton » وطريقة ونتكا Winnetka » و«طريقة المشروع » .

وطريقة « فرينيه Freinet » ، بالإضافة إلى مبادىء المربي الألماني : كرشنشتاينر Kerschensteiner » ، بوصفه رأس « مدرسة العمل » وأحد روّاد الطرق الفعالة في التّربية .

وسنقدم لذلك كله بعرض موجز وشامل لأهم مبادىء التّربية الحديثة وعلى نحو ما تجلّت في تلك الطرائق وسواها .

الفصل الأول

ما هي التربية الحديثة ؟

(أولاً) مقدمة :

لا شك أن كلمة «حديث» أو «جديد» كلمة نسبية ، فما هو حديث في عصر يغدو قديماً في عصر آخر ، وما هو جديد في مرحلة زمنية معينة ما يلبث حتى يصبح عتيقاً في مرحلة تالية . يصدق هذا على التربية وسواها ، ويصدق خاصة على تلك التربية التي أطلق عليها في تباشير القرن العشرين اسم التربية الحديثة أو الجديدة .

ذلك أننا إذا نظرنا الى تلك التربية الحديثة من منظار التجربة التربوية في أيامنا هذه ، وجدنا أنها بدأت تفقد الكثير من سحرها وجدتها ، رغم أن أسسها ومبادئها ما تزال حية ، ورغم التطوير الذي يفيض عليها دوماً حلة جديدة . وكلنا يقرأ ويسمع في السنوات الأخيرة خاصة عن «ثورة جديدة» في التربية ، تحاول أن تغيّر المنطلقات السائدة لما كان يسمى بالتربية الحديثة ، بل تحاول أن تضع موضع التساؤل النظام المدرسي كله ، وإطار التربية نفسه . مثل هذه الثورة التربوية ، التي بدأت ملامحها تتشكل منذ عقد ونيف من السنين

تباين دون شك ما كان يعرف في أوائل القرن وحتى أواسطه باسم التربية الحديثة . إنها تدعو إلى تغيير إطار المدرسة التقليدي ، إطار الصف والمعلم والطالب ، داعية إلى تعليم يتم في غير هذا الإطار ، مبشّرة بتحطيم جدران الصف ، مستعينة في ذلك كله بالوسائل التكنولوجية الحديثة التي تدعو الى إدخالها في التربية (من مثل الراديو والتلفزيون والأفلام وآلات التسجيل وسواها من وسائل البث الجماعية ، ومن مثل التعليم في الهواء الطلق أو التعليم المبرمج أو التعليم عن طريق العقول الالكترونية وسائر وسائل التعلّم الذاتي[١] Auto-Education) بل إن هذه الثورة التربوية الجديدة تدعو أحياناً إلى تجاوز المدرسة وإلغائها[٢] ، وإلى تقديم تربية تتم عبر مراحل العمر كلها ولا تتم في مراحل محدودة من حياة الإنسان ، وتستمر من المهد الى اللحد ، على نحو ما نرى في شعار « التربية الدائمة أو المستمرة — Education Permanente — Continuous education Long-life education[٣] » .

وهي فوق هذا وذاك تدعو إلى تربية تقدم إلى أفراد المجتمع جميعهم ، لا إلى فريق منهم دون فريق ، وتتنوع بالتالي تبعاً لحاجات كل فئة من فئات المجتمع وتبعاً لمتطلبات الإعداد والتدريب للأفراد والقوى العاملة ، على نحو ما نجد في شعار « المجتمع المتعلم Cité éducative — Educated society[٤] .

---

(١) ليس المجال هنا مجال الحديث عن الثورة التكنولوجية الحديثة في التربية . وحسبنا ان نرد القارىء إلى العدد الخاص الذي أصدرته باشرافنا صحيفة التخطيط التربوي (العدد ٢٨ — كانون الثاني — نيسان ١٩٧٢) عن « التقنيات الجديدة في التربية » .

(٢) كما يفعل « إيفان إيليش Ivan Ilich » في كتابه الشهير « المجتمع بلا مدرسة Deschooling Society

(٣) يحسن الرجوع في هذا المجال إلى المصدر التالي :
P. Lengrand : Introduction à l'Education permanente. UNESCO, Paris, 1970.

(٤) يحسن الرجوع في هذا المجال إلى المرجع التالي :
R.M. Hutchins : the Learning Society, Penguin Books, 1968.

وهكذا نرى أن ما كان يعرف في بداية القرن وأواسطه باسم التربية الحديثة أصبح اليوم قديماً في عرف الثورة التربوية الجديدة التي أخذ المربون يبشرون بها في العقدين الأخيرين ، وفي العقد الأخير منهما خاصة .

على أننا لن نتعرض – ونحن نؤرخ للتربية – لهذه التيارات الجديدة ، فهي قمينة بأن يفرد لها كتاب برأسه . ونكتفي بالتالي بالحديث عن « التربية الحديثة » كما فهمت في أوائل القرن العشرين وكما نمت واشتدت في العقود الأولى منه .

هذا ولا ننسى أن لهذه التربية الحديثة جذورها التي تمتد إلى ما وراء القرن العشرين . وقد رأينا تباشير هذه التربيـــة لدى مربين أمثال « روسو » أبي التربية ا لحديثة، و«بستالوتزي» و«فروبل»، بل حتى لدى « مونتيني Montaigne و « كومنيوس » .

(ثانياً) المبادىء الأساسية للتربية الحديثة :

يميز التربية الحديثة ، التي سنتحدث عن أهم مدارسها وروادها ، جملة من المزايا والصفات المشتركة ، التي نكاد نعثر عليها في سائر تجلياتها وأشكالها .

ونود، قبل الحديث عن تلك التجليات والأشكال، أن نقدم صورة سريعة عن أهم تلك المبادىء التي تجمع بينها والتي جعلتها بالتالي «جديدة» بالقياس إلى التربية التي سادت قبلها والتي عرفت باسم التربية التقليدية (١) .

= كما يمكن الرجوع إلى الكتاب الذي صدر نتيجة لأعمال اللجنة الدولية لليونسكو :
Apprendre à Etre. UNESCO, Fayard, 1972.

ولا سيما القسم الثالث وعنوانه (نحو مجتمع مرب (Vers une cité éducative.

(١) المراجع في هذا المجال عديدة حسبنا أن نذكر منها أهمها :
— R. Cousinet : L'Education Nouvelle. Delachaux et Niestlé, 1950.

— Ad. Ferrière : L'Ecole Active. Delachaux et Niestlé, 1947.
— M.A. Block : Philosophie de l'Education Nouvelle. P.U.F., 1948.
— J. Dewey : Schools of Tomorrow. Dutton, New-York, 1915.
— A. Médici : L'Education Nouvelle. Ses fondateurs, son évolution. P.U.F., 1940.
— پول فولكييه : المدارس الحديثة . تعريب عبدالله عبد الدائم وآخرين . المطبعة الجديدة ، دمشق ، الطبعة الثانية، ١٩٦١ (عدد خاص من مجلة المعلم العربي التي تصدرها وزارة التربية بدمشق) . ومنه نستقي كثيراً مما سنورده .

١ – المبدأ الاول : تقدم التربية على التعلم :

جرى على الألسنة القول ان التربية التقليدية تربية تعنى بالتعليم قبل أن تعنى بالتربية ، وإن التربية الحديثة تؤكد على أولوية التربية على التعليم .

ورغم صعوبة إقامة فواصل قاطعة بين التربية والتعليم ، ورغم أن التربية التقليدية لم تكن غريبة كل الغرابة عن العناية بالتربية الخلقية والفكرية والجسدية للفرد ، يظل من الصحيح أن نقول – في شيء من التعميم العريض – ان التربية الحديثة أرادت أن تقدم التربية على التعليم وأن تجعل لها المقام الأول . كما يظل من الصحيح أن نقول – في الجملة – إن الهدف الأساسي للمدرسة التقليدية هو تزويد الطالب بقبضة من المعلومات والمعارف ، دون أن تعنى عناية تذكر بتربية شخصيته في جوانبها المختلفة . ولعل هذا الإفراط في العناية بالمعلومات على حساب التكوين والتربية ، يرجع فيما يرجع إلى ما أصابه العلم خلال القرن التاسع عشر من تقدم واسع النطاق :

« فعلى حين نجد ، قبل مائتي عام ، أن بضع سنوات دراسية كافية لتعلم ما ينبغي تعلمه ، نرى اليوم أن المدارس تضطر – بحكم وفرة العلوم واتساعها ، لا إلى إطالة أمد الدراسة فحسب بل إلى الإكثار من عدد الساعات اليومية والأسبوعية وإثقال مناهج الدراسة والامتحانات بمواد جديدة [١] » .

---

(١) فولكييه ، المرجع المذكور سابقاً ، ص ١٢٥ .

أولم تكن أمنية « رينان Renan » أن يعرف ما سيعرفه طالب المدارس الابتدائية بعد قرن من الزمن ؟

ونحن نعلم أن التيارات التربوية الأخيرة في أيامنا تحاول أن تجد حلا جذرياً لتقدم المعارف وتكاثرها وعجز المدرسة عن استيعابها ، مهما تطل سنواتها ومهما تكثر ساعاتها ، وذلك بالركون إلى مفهوم « التربية الدائمة أو المستمرة » وما يلحق به من مفهوم « التربية الراجعة Education récurrente » .

وأياً كانت الحال ، فلا شك أن التربية التي دعيت باسم التربية الحديثة أرادت أن توجه عناية أشمل الى تكوين الطفل تكويناً متكاملا متسقاً ، بحيث لا يغدو أكثر علماً ومعرفة فقط ، بل أكثر نضجاً ونمواً وتفتحاً ، وأقدر على التفكير والمحاكمة ، وأكثر امتلاكاً لوسائل التعليم وأدواته منه لقبضة من المعلومات المحددة التي لا تلبث حتى تصير نسياً منسياً . وقد رأينا كيف استهدف « روسو » منذ القرن التاسع عشر أن يخلق « إنساناً قابلا لأن يتعلم » لا إنساناً متعلماً .

وكلنا يعلم أن التربية الحديثة أكدت على أهمية العناية بتربية الفكر وتربية الجسد والتربية الجمالية والتربية الخلقية والتربية المهنية وسواها من جوانب تربية الشخصية ، ودعت إلى تكوين « إنسان » لا إلى تكوين مجرد «علاّمة» يحمل هامة ضخمة من المعارف فوق جسم هزيل وعاطفة ضامرة وإحساس في متبلّد وخلق مضطرب وقدرات مهنية وعملية مقتولة .

وهكذا أكدت التربية الحديثة — في مجال التربية الفكرية — أن المعلومات ليست هي التي تخلق الرجال ، وأنه لا يكفي أن يتكلم المرء لغات عديدة وأن يعرف أسرار حساب اللامتناهيات ، كيما يستحق الثقة ويكون مصدراً لسعادة أولئك الذين يحيا معهم ، ويكون نافعا للمجتمع قادراً على العطاء له . فالمعرفة لا تحقق النجاح حتى في المهنة التي تفتح الأبواب لها ، إذ لا تمنح صاحبها روح المبادرة والإبداع ولا تزوّده بحسّ التنظيم وروح القيادة . بل

الراجح أن المعرفة المجردة تؤدي غالباً إلى إغلاق الفكر دون فهم الأمور المحسوسة المشخصة ودون فهم الأمور البشرية خاصة [1] .

إن التعليم Instruire في الفرنسية) يشتق من فعل « Struere » اللاتيني ، ويعني التكديس ، وهو في مفهومه الحرفي الضيق لا يعدو إذاً أن يكون «تكديساً» لمعلومات في الفكر تعتبر مفيدة ، أو تجهيزه تجهيزاً خارجياً بمعارف لا تنفذ إلى صميمه. أما عمل التربية فأنفذ وأعمق . إنها تعني أن نخرج (Ducere في اللاتينية) ممن نربيه جميع ضروب الغنى الكامنة فيه ، ونظهرها بعد خفاء ، ونفتحها حتى مدا ها. والمربي الحقيقي هو الذي يساعد الطفل على أن يغدو إنساناً ذا شأن وشخصية ذات وزن ، وأن يكون « من هو » على حد تعبير نيتشه ، أي أن يستخرج قواه الذاتية وطاقاته المبدعة الخلاقة حتى أقصى مدى ممكن .

إن الشيء الجوهري من الوجهة الفكرية ، في عرف التربية الحديثة ، ما هو أن نعلّم طائفة من الأشياء ، بل أن نكوّن الفكر ، وندربه على الملاحظة والبحث والتفكير ، ونعلّمه أن يتعلم .

فبدلاً من أن يتعلم المرء كتاباً مدرسياً في التاريخ مثلاً من الخير له أن يقبل على بحث شخصي حول العصر الذي يريد معرفته . صحيح أن مثل هذا البحث لا يتم دون ما تخبط وتلمّس ، غير أن هذا التخبط نفسه مفيد ، فهو يجعل الباحث يتصل بعدد كبير من الكتابات ، ويفتح آفاقه على مئات من موضوعات الدراسة الأخرى التي لا تقل أهمية عن موضوع البحث الأصلي ، والتي تكون مناسبة للرجوع إلى المصادر والمظان ولأن يحيا الباحث الماضي بخياله .

إن مثل هذا البحث – بقول موجز – يمكن المرء من أن يعمل عمل مؤرخ ، لا عمل متعلم للتاريخ [2] » . ومثل هذا يصدق على المواد الفكرية الأخرى التي

---

(١) فولكييه ، المرجع السابق ، ص ١٢٦ .
(٢) فولكييه ، المرجع السابق ، ص ١٢٧ .

نقع عليها في مناهج المدارس . ففيها جميعها يمكن أن يقف المرء أحد موقفين : فإما أن ينكب على المعارف اللازمة للنجاح في امتحان من الامتحانات ، وإما أن ينكب عليها ليجني من ورائها تكويناً فكرياً . وهذه الغاية الثانية هي التي تهدف اليها المدارس الحديثة قبل أي شيء آخر

التربية الخلقية :

على أن كلمة «تربية» في عرف التربية الحديثة تستخدم خاصة للدلالة على التربية الخلقية التي لا تهدف الى تكوين الفكر والذكاء ، وإنما تهدف إلى تكوين القلب والطبع والإرادة . فالقصد الأول من التربية أن نجعل الطفل يتعلق بما يجدر بالإنسان أن يتعلق به ، وأن نربي عنده جملة من العادات الحسنة ، وأن نقوده إلى اكتساب قوة الإرادة اللازمة لإنفاذ ما يراه صالحاً .

ومن هنا ترى التربية الحديثة أن من اللازم أن نقيم التربية الخلقية على دعامتين أساسيتين : الثقة والحب ، والتربية الخلقية تنجح — كما يقول «أوبير»(١) — « عندما يحتفظ الكائن النامي ، خلال مرحلة نموه وفي نهايتها ، بثقة المربي وبمحبته له » .

ولتحقيق أغراض التربية الخلقية هذه ، من الواجب — في رأي التربية الحديثة — أن تتكيف هذه التربية مع اهتمامات الطفل في كل مرحلة من مراحل العمر : فتبدأ بقبول نزعة التركز حول الذات التي تظهر في مرحلة الطفولة الثانية ، ثم تقبل النزعة الاجتماعية المشخصة التي تظهر في مرحلة الطفولة الثالثة ، وتنتظر أخيراً طور البلوغ كيما ترقى الى المعاني الخلقية المجردة والى الحديث عن نزعة اجتماعية أوسع .

---

(١) أنظر ترجمتنا العربية لكتابه « التربية العامة » نشر دار العلم للملايين ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٢ ص ٤٩٧ .

وفيما يتصل بطرائق التربية الخلقية ، تؤكد التربية الحديثة أهمية الطرق الفعالة في هذا المجال أيضاً ، فتحرص على أن تجعل الجهد الخلقي الذي يقوم به الطالب ملائماً لاهتماماته النفسية ، ومسايراً لاتجاه صبواته العميقة .

التربية الشاملة :

ولا تطمح التربية الحديثة الى تكوين الفكر وحده أو الى تكوين الخلق وحده ، بل تطمح الى تكوين الإنسان كله في شتى جوانب شخصيته . فالمعرفة لا تعنيها — كما رأينا — بمقدار ما يعنيها تكوين الفكر . وتكوين الفكر لا يعنيها وحده ، بل يعنيها قبله وفوقه تكوين الخلق . وفوق هذا وذاك لا تنسى أن الإنسان جسدٌ الى جانب كونه عقلاً وخلقاً ، وأن حياة العقل والحياة الخلقية مرتبطتان بدورهما بحال الكيان العضوي . ومن هنا تعنى عناية خاصة بالتربية الرياضية وسائر أشكال التربية الجسدية ، كما توجه اهتماماً خاصاً للعمل اليدوي الذي من شأنه أن يروح عن متاعب العمل الفكري وأن يكمل تكوين الفرد الذي لا يكمل بدونه . فالانسان لا يكون كاملاً الا اذا عرف كيف يستخدم يده ، التي هي « آلة الآلات » ، وإلا إذا أتقن استخدام « العقل الذي في اليد والذي يفوق العقل الذي في الرأس » على حد تعبير «غاندي» . يضاف الى هذا أن التربية اليدوية تعلّم الطفل منذ نعومة الأظفار أن يحيا حياة العمال ، وأن يستخدم المطرقة والمبرد دون أن يخشى أن تسوّد يداه ، وأن يحترم العمل والعمال.

ومثل هذا يقال في اهتمام التربية الحديثة بسائر أشكال التربية : كالتربية الجمالية والتربية المهنية . إن هدفها في النهاية أن تقدم تربية شاملة متسقة ، أن تكوّن إنساناً كاملاً ، لا طرفاً من انسان .

٢ — المبدأ الثاني : استناد التربية إلى علم النفس

من السرف أن نقول إن التربية التقليدية لم تستند إلى علم النفس . وكل ما

في الأمر أنها استندت الى علم النفس الذي عرفته . وهو كما نعلم علم نفس ناقص ، ذو نزعة عقلية إرادية بالدرجة الأولى .

وهكذا اضطرت تلك التربية التقليدية أن تكون تربية ذات منزع عقلي وإرادي أيضاً ، واضطرت أن تهمل النوابض العاطفية التي تسيّر حياة البشر وأن تهمل خاصة أثر البيئة المحيطة بالطفل . لقد كان يخيل إليها أن ما عليها إلا أن تدل المتعلّم على الخير وتبين له أين الواجب وتستصرخ إرادته ، وعند ذلك لا بدّ أن يتبع المتعلم طريق الخير بعد أن عرفه . وقد تأثرت في ذلك بفلسفة « كنت Kant » الخلقية التي ترى أن المثل الأعلى الخلقي هو العمل الأخلاقي الذي يقوم به صاحبه دون أي انجذاب عاطفي إليه ، والذي يسعى إليه لأنه واجب ، والذي يحققه بفضل عمل إرادي بارد يحذف النزعات المعاكسة له .

أما علم النفس الحديث — كما نعلم — فلا يذهب في تحليل النفس البشرية ونزعاتها هذا المذهب المبسط للأمور ، ولا يقرّ للإنسان بهذه القدرة العجيبة ، قدرته على أن يفعل نفس الشيء ، لا لشيء سوى أنه يريده . بل يرى أن لكل عمل إرادي باعثاً ودافعاً وسبباً . وإذا نحن وعينا هذا السبب غدا دافعاً قوياً قادراً على أن يتغلب على الدوافع التي تعمل في اتجاه معاكس له . فالسحر الذي يتصف به عمل من الأعمال لا يغالبه إلا سحر أقوى منه . وحتى من يعتقد أنه « يريد لأنه يريد » ، يدعمه في الواقع ذلك الشعور القوي بعظمته ، وبقدرته على السيطرة على ذاته ، وبرغبته في تحقيق هذه السيطرة وتوكيدها [١] .

وبقول موجز ، ان علم النفس الحديث قد أقر الدور الأساسي الذي يلعبه الاهتمام والميل في حياة الانسان ، وأدرك أننا لا نحسن إلا العمل الذي نتذوق . وانعكس هذا الموقف على التربية الحديثة فغدت اهتمامات الطفل وميوله محورها ورائدها ، وأصبح همها تفجير هذا الاهتمام في نفس الطالب ، وجعله المدخل الأساسي لتعليمه وتثقيفه وتكوينه . وقد عبّر عن ذلك المربي السويسري

---

(١) فولكييه : المرجع السابق ، ص ١٣٣ .

« كلاباريد Claparède » ، أحد رواد التربية الحديثة ، في تلك العبارة المضحكة فقال : إنك لا تستطيع أن تسقي حماراً لا يشعر بالعطش .

ثم إن علم النفس القديم الذي كان يجهل طبيعة الدوافع التي تتحكم في نشاط الراشد النفسي ، كان أولى بأن ينخدع انخداعاً أكبر في فهمه لنفسية الطفل وأن يخيل إليه أن ما ينطبق على الراشد ينطبق على الطفل سواء بسواء . فعلم النفس القديم – كما نعلم وكما يقول عالم النفس الفرنسي «ريبو T. Ribot » – عني بدراسة الانسان الراشد الأبيض المتمدن » . أما كيف وصل الإنسان إلى هذه المرحلة – مرحلة الراشد المتمدن ، فأمر لم يكن يعنيه أبداً . ولهذا أهمل دراسة الطفل ، وأهمل من باب أولى دراسة نفسية الحيوان والأقوام البدائية ، تلك الدراسة التي كانت قمينة بأن تهديه الى طريق علم النفس الطفل .

وهكذا كان علم النفس التقليدي يرى في الطفل إنساناً مصغراً أو راشداً مصغراً . وكان يزعم أن هذا الطفل يسلك مسلك الراشد نفسه . وانعكس ذلك على التربية التقليدية التي عاملته بدورها معاملتها لراشد صغير . بل قست عليه أكثر من قسوتها على الراشد . ذلك أن تلك التربية التقليدية تستطيع أن تفهم ألا يفكر هذا الأخير ، وقد أسرته المنفعة وشغلته اللحظة التي هو فيها بالمستقبل وبالشيخوخة والموت . أما الطفل فعليه على العكس ، في نظرها ، أن يجند قواته كلها وعنفوانه جميعه من أجل التهيؤ لسن النضج ، وعليه بالتالي أن يغالب طبيعته واهتماماته الحاضرة ، في سبيل بناء مستقبله الآتي . ولما كان معظم الأطفال عاجزين عن مثل هذه المغالبة للطبيعة ، يضطر المربون من آباء ومعلمين أن يلجأوا معهم إلى أساليب الضغط والزجر ، وإلى طائفة من وسائل الترغيب والترهيب التي من شأنها أن تروضهم على رفض حياتهم الخاصة ومطالبهم النفسية الذاتية ، وأن تدفعهم الى القبول بما يمليه الراشدون .

وهكذا يفرض على الكثير من الطلاب ، في مثل هذه التربية التقليدية ، أن يحيوا حياة أشبه بحياة المحكوم عليهم بالأشغال الشاقة .

غير أن طريق المعرفة الصحيحة بنفس الطفل ما لبثت حتى انفتحت منذ أن انكب علماء النفس والفلاسفة على دراسة نفوس أبنائهم — في البداية — دراسة علمية ولأغراض علمية . وبين هؤلاء ومن أشهرهم نذكر « داروين Darwin » الذي خصص منذ عام ١٨٧٧ مقالاً يدور حول الملاحظات التي قام بها على ابنه « دودي Doddy » . ونذكر « بريير Wilhelm Preyer » الذي كتب يوميات منظمة سجل فيها ملاحظاته التي أجراها على ابنه مرات ثلاثاً في كل يوم منذ طفولته حتى الثالثة من عمره . وقد استخلص من تلك الملاحظات عام ١٨٨١ سفراً ضخماً عنوانه «نفس الطفل Die Seele des Kindes »

وبعد ذلك انصرف علماء النفس إلى دراسة الطفل دراسة منهجية منظمة ولا سيما عندما اضطروا ، بعد ظهور « الفرد بينيه Alfred Binet » إلى أن يشتركوا مع الأطباء في تقديم رأيهم حول الأطفال المتأخرين والشواذ ، وإلى أن يتعاونوا مع منظمات الاصطفاء والتوجيه .

وبفضل هذه الأبحاث تكوّن شيئاً بعد شيء علم لنفس الطفل قائم على الملاحظة والتجربة ، أو بتعبير أصح تكون « علم الطفل » (Pédologie) (١) أي الدراسة العلمية النظرية للطفل ، ووجدت التربية الحديثة في هذا العلم منهلاً ثراً ومصدراً تبني عليه مبادئها وقواعدها . وإن نذكر بعض الرواد في مجال علم نفس الطفل هذا ، نذكر خاصة المربي السويسري « بياجيه Piaget » وعالم النفس الفرنسي « فالون H. Wallon » ، وعالم النفس الأميركي « جيزل Gesell » وسواهم كثير .

وقد قدّم ظهور علم نفس الطفل خدمات جلّى للتربية ، حين درس مراحل الطفولة المختلفة وأهم الخصائص النفسية التي تتجلّى في كل منها ، فوضع على هذا النحو ، الأساس المكين لتربية ملائمة للنمو النفسي للطفل ،

---

(١) أول من أطلق هذه التسمية « كريستمان O. Christman » عام ١٨٩٣ .

متحلقة حول اهتماماته وميوله في كل مرحلة من مراحل النمو هذه .

٣ – المبدأ الثالث : الطفل محور التربية :

أكدت التربية الحديثة على أهمية الانطلاق من الطفل ، من قابلياته وميوله وطباعه ومقوماته الشخصية . ورأت أن الطفل ينبغي أن يكون المحور الحقيقي والمركز الفعلي للعملية التربوية ، خلافاً للتربية التقليدية التي كانت تجعل مركز الثقل خارج الطفل : في مناهج التعليم وفي المعلم وفي الامتحانات وفي النظام المدرسي ، وفي أي عنصر من عناصر العملية التربوية ، ما عدا الطفل نفسه . وهكذا كادت تصبح المدرسة التقليدية ، بما ترسمه من مناهج وما تفرضه من نظام وما تعقده من امتحانات ، غاية في ذاتها ، بدلاً من الغاية الأصلية التي كادت تنسى ، نعني تكوين شخصية الطفل وتفتيحها .

ومن هنا أراد رواد التربية الحديثة أن يعيدوا للتربية معناها الأصيل وأهدافها البريئة ، فنادوا ، كما فعل « كلاباريد Claparède » [1] بالثورة الكوبرينكية في التربية :

لقد كان الفلكيون ، كما نعلم ، يقولون في الماضي – منذ أيام بطايموس – أن الأرض ساكنة وأن الأفلاك هي التي تدور حولها . غير أن « كوبرنيكوس » قلب الآية وقال إن الأرض هي التي تدور حول الشمس ، في حين أن الشمس والكواكب التي تؤلف المجموعة الشمسية ثابتة لا تتحرك .

---

(١) كلاباريد (١٨٧٣ – ١٩٤٠) أستاذ في جامعة جنيف ، كان مديراً خلال سنوات وحتى وفاته لمجلة « خزانة علم النفس Archives de Psychologie » . وهو مؤسس معهد جان جاك روسو الشهير . وأهم ما ألف مؤلف بعنوان : « علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي » . ومن كتبه الشهيرة كتاب « التربية الوظيفية L'Education Fonctionnelle » الذي يضم آراءه حول المدرسة الفعالة الحديثة .

وقد أدت هذه النظرة الكوبرنيكية إلى انقلابات في شتى أمور الحياة ، وكانت رمز الانقلابات الكبرى التي تمت في كثير من الميادين. وقد لجأ إليها الفيلسوف « كنت Kant » كما نعلم في نظرية المعرفة ليقول إن الأشياء تدور حول العقل وحول مقولاته الفطرية ، وليس العقل هو الذي يدور حول الأشياء ويسقي منها المعرفة .

ومثل هذا فعله « كلاباريد » في التربية ، حين نادى بالثورة الكوبرنيكية فيها . وقوام هذه الثورة عنده « **أن نجعل الطرائق والمناهج تدور حول الطفل ، بدلاً من أن نجعل الطفل يدور حول مناهج سنّت في معزل عنه** »[(١)] .

وهذا ما أكّده المربي الأميركي « ديوي Dewey » ، ولا سيما في كتابه « المدرسة والمجتمع the School and Society » حيث قال :

« إن المدرسة التقليدية هي تلك التي يقع مركز ثقلها خارج الطفل : إنه في المعلم أو الكتاب أو في أي مكان شئت ، عدا الغرائز المباشرة للطفل نفسه وعدا نشاطاته الذاتية » (الترجمة الفرنسية ، ص ٩٥ ـ ٩٦ .) ويضيف ديوي ، موضحاً موقف التربية الحديثة :

« علينا أن ننطلق من الطفل وأن نتخذه هادياً ومرشداً .. فالطفل هو المنطلق وهو المحور وهو الغاية » . وبتعبير آخر ، لقد كان محور التربية التقليدية هو الراشد . فهي تنزع إلى تكوين الراشد ، كما أنها من صنع الراشد . أما محور التربية الحديثة فهو الطفل : فهي تبدأ منه ، بل هو صانعها إلى حد بعيد . وشعارها : التربية **لأجل الطفل ومن الطفل** .

الطفولة غاية في ذاتها :

صحيح أن غاية كل تربية هي أن تعدّ رجل المستقبل . غير أن المربي

(١) من مقال له في مجلة « العلوم Scientia » عدد شباط ١٩١٩ .

التقليدي يستهويه ويسيطر عليه التفكير في هذا المستقبل ، فيود أن يتخلص الطفل في أبكر وقت ممكن من العقلية الخاصة بهذه السن ومن أنماط السلوك الطبيعية في هذه السن، ليتبنّى عقلية الراشد وسلوك الراشد . وهكذا يضع المعلمون والآباء هدفاً له ومثلاً أعلى أن يصل إلى اكتساب مهنة معينة أو أن يحصل على الأقل بعض المعرفة ــ أي أن يحصل على بعض الشهادات والألقاب ــ مما يخوله أن يبلغ مستوى اجتماعياً معيناً وأن يختار بين عدة مهن تعتبر متكافئة .

وتفعل إيحاءات الأسرة والمدرسة والبيئة فعلها في الطفل والمراهق فتقوده إلى أن يرفض متع سنه وملذاتها رغبة في الوصول إلى مراكز اجتماعية تمنحه ملذات سن النضج ، تلك الملذات التي تعد أشرف وأسمى (١) .

وفي مثل هذا المفهوم تغدو الطفولة مجرد وسيلة لغاية أسمى هي سن الرشد ، وكأنها تلك الحياة الدنيا التي يجد فيها المتدينون إعداداً للجنة ومزرعة للآخرة .

أما التربية الحديثة فمع اعترافها بأن الطفولة والمراهقة تعدان لسن الرشد ، ترى أنهما يمكن أن تعاشا لذاتهما ، وأن هذا هو خير سبيل لإعدادهما للمستقبل .

هكذا نجد المربي السويسري « كلاباريد » يطرح في خاتمة كتابه « التربية الوظيفية L'Education Fonctionnelle » السؤال التالي : « هل التربية حياة أو إعداد للحياة » ؟ ويجيب ، معترضاً على المفهوم التقليدي ، مؤيداً « ديوي » وسواه من الكتاب الأميركيين : « إن التربية هي الحياة وليست إعداداً للحياة » . ويضيف « كلاباريد » قائلاً : « إن علينا ألا ننظر إلى المستقبل بغية الإعداد له ، وإنما علينا أن ننظر إليه فقط لأن هذا النظر يساعدنا على أن نسمو بحياتنا الحاضرة وأن نعلو بها » .

ويستشهد « كلاباريد » بالمربي الأميركي « بوبيت F. Bobbit » (في

(١) فولكييه ، المرجع السابق ، ص ١٣٨ .

كتابه « توجيه واضع المنهاج the Orientation of the Curriculum maker ») حيث يقول :

« ليس هدف التربية المباشر الإعداد لحياة عصر مقبل ، وإنما هدفها العكس تماماً : إن هدفها أن تفتح الحياة الحاضرة ، وأن تجعلها أملأ وأقوى ، وأغنى وأخصب » (كلاباريد ، التربية الوظيفية ، ص ٢٥٠) .

وقد انتصر لوجهة النظر هذه – كما نعلم – المربي الشيكاغي الكبير « جون ديوي J. Dewey » فقال إن للطفولة غايتها الذاتية . ومما كتبه : « إن لكل عبارة موسيقية غاية ، ومع ذلك لا نستطيع أن نقول إن الجزء السابق يوجد من أجل النهاية والغاية النهاية من القطعة ... كذلك لا يستطيع أي إنسان أن يغدو راشداً إذا لم يكن من قبل طفلاً ، ولكن الطفل لا يوجد بسبب سن الرشد ومن أجلها » .

ولما كانت للطفولة غايتها الخاصة بها ، وجب أن يتاح للطفل أن يبحث عن تحقيق غاياته الخاصة وأن يجد في هذا التحقيق السعادة الوحيدة التي يستطيع الشعور بها . فالتربية التقليدية تجعل الطفل تعيساً حين تكرهه على أن يرفض غاياته الشخصية ليتبنى غايات آبائه ومعلميه ، الأمر الذي يناقض طبعه وفطرته . ولما كان هذا الطفل يتأبّى غالباً على هذا المطلب . تلجأ التربية التقليدية معه إلى العقاب . حتى أن في وسعنا أن نقول في الجملة ان الطفل ، خلال مرحلة الدراسة ، يحكم عايه في المدرسة التقليدية بأشغال شاقة حقاً ؛ أما المدرسة الحديثة فتحرره من ذلك بأن تمنحه الحبور الذي يحتاج إليه وبأن تزيد من عطائه وجهده [1] .

والحق إن جميع الدوافع المحركة للطفل ، كما يبين علم النفس الحديث ، تعدّه لحياة الراشد . ولكن هذا الراشد لا يبلغ كمال سن الرشد إلا إذا اتبع في

(١) فولكييه ، المرجع السابق ، ص ١٤٠ .

كل مرحلة من مراحل نموه القوانين الخاصة بتلك المرحلة . إن على المرء أن يبدأ بأن يفكر ويشعر ويعمل على غرار ما يفكر الطفل ويشعر ويعمل ، ليستطيع فيما بعد أن يكون راشداً كاملاً . ومن لم يعش طفولته كاملة رحيبة لن يعيش شبابه وكهولته ، كما أن الذي لا يعرف المتعة والهزل ، لا يعرف الجد حقاً .

مدرسة فعالة :

غير أن هذا كله لا يعني أن الطفل في المدارس الحديثة لا يعمل ولا يجهد . بل العكس هو الصحيح : فأهم ما تمتاز به المدارس الحديثة أنها تدعو نفسها بالمدارس الفعالة . وكل ما في الأمر أن للفعالية في هذه المدارس الحديثة معناها الخاص :

فرواد المدرسة الفعالة يأخذون أولاً على المدرسة التقليدية أنها تجعل من الطفل مجرد مستمع للدروس ، يتلقاها دون ما مشاركة فعلية . وأصدق ما يعبّر عن هذا الموقف الأثاث المدرسي في هذه المدارس ، وقد وصفه لنا « ديوي » في كتابه « المدرسة والطفل » (الترجمة الفرنسية ، نشر دار « دولاشو ونسله Delachaux et Niestlé » عام ١٩٣١ ، ص ١٥) حين حكى ما جرى له يوم ذهب إلى مخزن يبيع الأثاث المدرسي . وقد أراد أن يشري بعض المناضد التي تلائم مختلف النشاطات التي يقوم بها الطالب . وحين لم يعثر على ضالّته ، أجابه البائع : « أخشى ألا يكون لدينا ما يلزمك . إنك تريد أثاثاً يسمح للأطفال أن يتحركوا وأن يقوموا بعمل ما ، ولكن ما عندنا من أثاث صنع ليستمع الطلاب عليه لا ليعملوا » . ويضيف « ديوي » قائلاً : « إن هذا الجواب يصف التربية التقليدية كلها ويلخص تاريخها » .

وينقد رائد آخر من رواد التربية الحديثة موقف التربية التقليدية من فعالية الطفل ونشاطه ، هذا الرائد هو المربي الفرنسي « فيريير A. Ferrière »

صاحب كتاب « التربية الفعالة » (١) . وقد عبّر عن ذلك في كتاب آخر عنوانه « لنغيّر المدرسة Transformons l'Ecole » نشره المكتب الدولي للمدارس الحديثة عام ١٩٢٠ » (ص) فقال :

« إن الطفل يحب الطبيعة ، ولكننا نحبسه في غرف مغلقة . وهو يحب اللعب ، ولكننا نطلب إليه أن يدرس ويجتهد . إنه يحب أن يرى نشاطه يؤدي خدمة معينة ، ولكننا نحاول ألا يكون لنشاطه أي غاية وهدف . إنه يحب أن يمسك الأشياء بيديه ، بيد أننا لا نفسح مجال العمل إلا لدماغه . هو يحب الكلام فنكرهه على الصمت . وهو يود أن يحاكم الأمور ونود نحن أن يحفظ . يجب أن يبحث عن العلم فإذا بنا نقدمه له جاهزاً . ويهوى أن يسير على هواه ؛ فنخضعه لنير الراشد . إنه ينزع إلى أن يتحمس للأمور ، فنبتكر له العقاب جزاء له . ويؤثر أن يقوم بخدماته عفو الخاطر بملء حريته ، فنعلمه الطاعة السلبية » .

أما الدراسة الحديثة فتيسر للطفل على العكس ، مجال الفعالية الذاتية ومجال الانطلاق لوظائفه جميعها ، الجسدية منها والفكرية :

فمنذ مرحلة رياض الأطفال يشتغل الطالب الصغير وهو واقف أو جالس أمام منضدته. غير أن في وسعه ،إذا أراد ،أن يسير بحرية ليسأل عن أمر أو يرجع الى مصدر . هكذا نرى صفوف مدرسة «منتسوري Montessori » مثلاً ، في روما قبيل الحرب العالمية ، (وهي مدرسة يربو طلابها على ٣٠٠ طالب بين الثالثة والحادية عشرة من العمر) صفوفاً لا يفصل بينها إلا أثاث قليل الأرتفاع أو صف من الأزهار . ومن وراء هذا الحاجز يستطيع الطلاب أن يلاحظوا ما يجري الى جانبهم . ونرى الطلاب الصغار فيها يمضون بيسر إلى صف الطلاب الذين يكبرونهم سناً ، كما يمضي الطلاب الكبار أيضاً وخاصة إلى صف الصغار . وفي هذه المدرسة ــ كما سنرى ــ يتعلم الطالب أن يقرأ ويعدّ بوساطة عضلاته

---

(١) Ad. Ferrière : L'Ecole Active. Delachaux et Niestlé, 5ème édition, 1946.

وعينيه وذهنه على السواء . إنه يعمل ، ويلمس الأشياء ، التي توضع تحت تصرفه ، ويتفحص النباتات ويشاهدها تنمو ، وينمي بذلك كله مهارته اليدوية ويذكي حواسه ويتذوق الملاحظة والمشاهدة .

وعندما يتجاوز مرحلة رياض الأطفال ، نجده في المدارس الحديثة الفعالة يتدرب على مهنة أو عدة مهن يدوية من شأنها أن تنمي مهارته ، ويتحمل مسؤولية تسيير البيت المدرسي ويتعلم فن قيادة الناس . ولا يتم تكوينه الفكري استناداً الى الكتب وحدها ، كما في المدرسة التقليدية ، بل يشتمل على حظ كبير من العمل والتطبيق . والعمل المدرسي لا يقوم على أساس خزن المعلومات واستظهار النصوص ، بل على اكتساب الخبرة عن طريق القيام بأعمال شخصية . إن شعار هذه المدارس الحديثة الفعالة شعار «ديوي» الشهير : « التعلم عن طريق العمل Learning by doing »

تربية وظيفية :

تعنى المدرسة الحديثة اذاً بالتكيف مع حاجات الطفل . ولا تطلب إليه من الأعمال والتمرينات إلا ما يفسح المجال أمام وظائفه النفسية التي تطلب أن تستخدم ، وفي الوقت الذي تتجلى فيه هذه الحاجة الى استخدامها . وهذا هو معنى كلمة « التربية الوظيفية Education Fonctionnelle » التي اقترحها كلاباريد كما سبق أن رأينا : وفيها يقول :

« إن التربية الوظيفية هي التربية القائمة على أساس الحاجة ، الحاجة الى المعرفة ، الحاجة الى البحث ، الحاجة الى النظر ، الحاجة الى العمل . فالحاجة ، والاهتمام الصادر عن الحاجة ، ذلك هو العامل الأساسي الذي يجعل من الاستجابة عملاً حقيقياً (سيكولوجية المدرسة الفعالة Psychologie de l'Ecole Active مقال في مجلة « المربي L'Educateur » كانون الأول ، ١٩٢٣) .

لقد كانت التربية التقليدية تحدد سلفاً ما ينبغي أن يتعلمه الطفل والعادات التي عليه أن يكتسبها ، ثم تفرض عليه التمرينات التي من شأنها أن توصله في زعمها إلى النتيجة المرجوة ، وذلك باللجوء إلى الوظائف البيتية وإلى إثارة اهتمام الطالب بمستقبله وباللجوء خاصة إلى نظام الثواب والعقاب .

أما التربية الحديثة فتمتنع عن أن تفرض أي شيء ، وعلى الطفل فيها أن يقبل من تلقاء نفسه على الفعاليات التي تكونه والتي تعده للحياة . ففي مدرسة «منتسوري» مثلاً لا تعترض المربية عندما يبقى طفل من الأطفال ساكناً أمام المادة التي وضعت تحت تصرفه . ولا تبين الأخطاء التي ارتكبها ولا تطلب إعادة تمرين لم يحسن القيام به . بل تنتظر اليوم الذي يبدي فيه الطفل اهتماماً بما يقدم له . ومن طرف آخر ، عندما تراه منكباً على عمله مستغرقاً فيه ، تجتنب أن تقطع عليه ذلك العمل بحجة أن هنالك منهاجاً ينبغي أن ينفذ ، ولا تقترح عليه عملاً جديداً إلا عندما ينتهي من عمله السابق ويتركه .

إن علماء النفس الحديثين — الذين تتأسى بهم المدارس الحديثة — يعيدون على مسامعنا حقيقة أساسية :

إن المحرك الأساسي للفعالية الإنسانية هو الاهتمام والميل ، ولا يصل إلى ذهن الإنسان شيء لا يلبي حاجة لديه ودافعاً عنده . ويؤكد هذه الحقيقة « كلاباريد» في أكثر من موضع ، فيقول فيما يقول : إن قانون الاهتمام هو الوتد الوحيد الذي ينبغي أن يدور حوله كل شيء .. »ويقول أيضاً :

« إن العمل الذي لا يرتبط ارتباطاً مباشراً أو غير مباشر بحاجة من الحاجات أمرٌ مخالف للطبيعة .» والعمل الطبيعي عنده — وعند سائر أنصار التربية الحديثة — ينبغي أن يكون دوماً عملاً وظيفياً ، أي أن يكون طابعه دوماً تحقيق الغايات القادرة على إرواء الحاجة التي خلقته .. إن المدرسة التقليدية — فيما يقول — تطلب المخالفة النفسية الفادحة التالية : تطلب أعمالاً لا تلبي أي حاجة ، أي أعمالاً لا سبب لها . أما المدرسة الفعالة فقوامها ، على العكس ، مبدأ الحاجة .

فإذا أردت أن يعمل تلميذك ضعه في ظروف تشعره بالحاجة الى القيام بالعمل الذي تنتظره منه (سيكولوجية المدرسة الفعالة ، في مجلة المربي ، ١٥ كانون الأول ١٩١٣ ، ص ٣٧٢ — ٣٧٣) .

ولا يعني هذا ، كما يوضح « كلاباريد » نفسه ، أن المدرسة الحديثة لا تطلب إلى الطالب أي جهد ، وأنها مدرسة لينة بالتالي لا تعود الطفل على البذل والعطاء ، بل يعني ذلك على العكس أنها تطلب إليه جهوداً كبيرة ولكنها منتجة وممتعة في الوقت نفسه . إنها تطلب إليه الجهد الذي يروي حاجاته الطبيعية ، والذي ما يكاد يكون بسبب ذلك جهداً .

عمل حر :

ثم إن مناهج الدراسة في المدرسة الحديثة لا تتصف بالصرامة التي نعرفها في المدارس الأخرى ، ففيها مجال واسع للاختيار الشخصي ، والطالب يختار الجوانب التي تلائمه وينظم عمله وفق مزاجه ويتخير الفريق الذي ينسجم وإياه . إنها تلجأ ، بوجيز العبارة ، إلى ما يعرف باسم «تفريد العلم Individualisation de l'enseignement » أي الى جعل التعليم فردياً موجهاً الى كل طالب على حدة وفق ميوله وإمكاناته ، **ومفصلاً على قد كل طالب** ، على حد تعبير « فيريير Ad. Ferrière » في كتابه الذي يحمل هذا الاسم («المدرسة المفصلة على قد الطالب L'Ecole sur Mesure ») الذي ظهر عام ١٩٣١ .

ولئن كانت هنالك دروس مشتركة كما في المدارس التقليدية ، فإن في الأعمال الفردية مجالاً كبيراً للعمل الشخصي . فلا يطلب إلى الصغار جداً مثلاً أن يقلدوا صورة من كتاب أو نموذجاً مرسوماً على اللوح الخشبي ، بل يرسمون ما يحلو لهم وعلى نحو ما يتبدى لهم . وعندما يتعلم الطفل الكتابة لا يفرض عليه موضوع عليه أن يعالجه ، ولا يضطر بالتالي الى التحدث عن أشياء لم يرها قط أو

لم ينتبه إليها على أقل تقدير ، وإنما يلجأ إلى « الإنشاء الحر » الذي يعطي الطالب فيه ما رآه أو ما يبتكره ويعرض الأفكار التي تشغله. وهكذا تلجأ التربية الحديثة إلى سائر وسائل التعبير الحر (من رسم وتمثيل ورقص ولعب) وتتخذها منطلقاً لتربية الطفل، بل للكشف عن قابلياته واهتماماته ودوافعه الشعورية واللاشعورية أيضـــاً .

والإنشاء الحر — وهو أصدق وسائل التعبير الحر — يمكن أن يتحول إلى عمل جمعي ، كما يجري مثلاً في مدارس المربي الفرنسي « فرينيه Freinet » (الذي بعث بعثاً جديداً في السنوات الأخيرة ، وأحييت طريقته ، وكانت منطلقاً لما عرف باسم « التربية المؤسسية Education institutionnelle ») . ففي هذه المدارس نجد كل طالب مدعواً إلى أن يطلع سائر زملائه في الصف على ما أنشأ وكتب . وهذه الموضوعات الصغيرة التي ينتجها الطلاب تخضع لمناقشة سريعة ، ثم يحتفظ بواحد منها ليكون موضعاً لفحص أعمق . ولهذا يكتبه صاحبه على اللوح الأسود ويطلب الى كل واحد من رفاقه أن يقدم ملاحظاته حول المبنى والمعنى . وتقترح نتيجة لذلك بعض التصحيحات وتناقش . ويتم الوصول من وراء ذلك كله إلى نص نهائي يسلّم إلى الطابعين ليطبع ، ويتلقى الذي أنشأه نسخة مطبوعة منه في خاتمة النهار ، في انتظار أن يراه مطبوعاً بعد ذلك في مجلة المدرسة .

ولا يقتصر أمر النشاط الحر والعمل الحر على الإنشاء وحده ، بل يتعداه كما ذكرنا الى سائر ألوان النشاط كالرسم والتمثيل والرقص والقصص وسواها .

نشاط عن طريق اللعب :

ويتساءل كلاباريد ، عن النشاط الذي يستجيب لحاجات الطفل قائلاً : « وكيف تريدون أن تجدوا في قاعة المدرسة بواعث على النشاط والفعالية تولد

من حاجات الطفل ؟ » . ويجيب على هذا التساؤل بقوله :

« إن الحاجة الى اللعب هي التي تسمح لنا بأن نوفق بين المدرسة والحياة . فمهما يكن العمل الذي تطلبونه إلى الطفل ، يستطيع هذا الطفل أن يطلق حياله كنوز قدرته ودفين نشاطه إذا أنتم وجدتم السبيل إلى أن تبسطوه أمامه وكأنه ضرب من اللعب » .

ويضيف : قد يقال « إن المدرسة خلقت للدراسة لا للعب » وإن عليها أن تعد للحياة ، وليست الحياة لهواً ولعباً . ويجيب «كلاباريد» مبيناً أن مثل هذا الاعتراض اعتراض بليد ، لأن « إدخال اللعب الى المدرسة هدفه بالذات أن يعطي الطفل كامل جهده وقصارى همته (المقال المذكور سابقاً ، مجلة المربي ، ١٥ كانون الأول ، ١٩٢٣ ، ص ٣٧٣) . ذلك أن من الممكن أن يلعب المرء وهو جاد ، وأن يلهو وهو يغالب وينتصر على نفسه . وينبغي ألا يقوم في وهمنا على أية حال أن اللعب يزول بزوال سن الطفولة : فالراشد نفسه لا يمكن أن يقوم بفعالية هائلة وجهد عظيم إلا إذا اشتغل كأنه يلعب .

لذا كان من الصعب أن نحدد ما هي الخاصة المميزة للعب . ففعالية اللعب ليست بالضرورة فعالية سهلة ، لأن هنالك ألعاباً تتطلب جهداً كبيراً ، وليس قوام هذه الفعالية دوماً اشتغال العضلات أوالملكات الذهنية اشتغالا عفوياً ، لأن معظم الألعاب تخضع لقواعد دقيقة . كذلك ليس قوام اللعب أنه لا يؤدي إلى نفع وفائدة . ولعل أعمق تفسير لهذا النمط من الفعالية هو التفسير الذي يقدمه «كلاباريد» أيضاً حين يقول : «إن وظيفة اللعب هي أن تتيح للفرد تحقيق أناه .. في الأحوال التي يعجز فيها عن تحقيقها عن طريق الجد والعمل الجدي ». هكذا نرى أن اللعب ليس حاجة نلفيها لدى كل الناس : فمن يجد الوسيلة لتحقيق أناه عن طريق فعاليته المهنية يكون في غنى عن اللعب ، أو بتعبير أصح يجد في عمله المتع القوية المنشطة التي يجدها في اللعب .

بل قد يكون من الواضح أن نميّز ، كما يرى « فولكييه » (المدارس

الحديثة ، الترجمة العربية ، ص ١٤٩) ، بين نوعين من اللعب . الأول يكون بالهرب خارج الحياة الواقعية . والثاني يكون بالانكباب العفوي على العمل الذي ينبغي تحقيقه . ولا ينصرف الذهن عادة إلا إلى النوع الأول ، إلى اللعب الترويحي الذي يقوم به العامل بعد عمل مضن ، أو الجندي أيام إجازته . ولكن النوع الثاني ، لحسن الحظ ، يلعب دوراً هاماً : إننا نجده ، في حالته الخالصة الصافية إن صح التعبير ، لدى بعض العلماء الذين يتابعون أعمالهم وأبحاثهم ، يحدوهم أمل وحيد ، هو أن يصلوا إلى ما يريدون ، دون أن تراودهم في لحظة من اللحظات ندامة أو يصيبهم فتور . وهو يتجلى أيضاً لدى العامل الذي يحب النتاج البديع والعمل الجميل ، ولدى الطالب الذي يتوفر على وضع إشارة منتظمة تحت الكلمات التي يريد أن يبرزها في موضوع ما .

فاللعب والجد ، كما يقول «فولكييه» أيضاً ، يتداخلان إذن تداخلاً عميقاً ، والانتقال يسير من أحدهما إلى الآخر . ويكفي أن يقبل المرء على أنه لعب ما هو في الواقع جد وعمل ، ليتصف شغله بالحيوية والحركة التي يتصف بها اللاعب . وهنا يكمن سر التربية الحديثة : « **إن المدرسة وعلم النفس التجريبي ينبغي أن يحيلا الغايات الآجلة التي تتوخاها المناهج إلى اهتمامات حاضرة عاجلة** (كلاباريد ، التربية الوظيفية ، ص ١٥٣) .

وحذار أن نقول إن مثل هذه التربية مبدؤها اللذة ، وأنها تبطل كل جهد وتحول دون تكون الإرادة بالتالي . بل العكس هو الصحيح كما سبق أن قلنا . صحيح أن الطفل يجد متعة في نشاط مدرسي منظم على شكل لعب . غير أنه لا يبحث في الواقع عن متعته هو ، وإنما يود أن يصنع نتاجاً ممتعاً جميلاً . ولتحقيق هذا النتاج تكون قواه جميعها في حال توفز وتوتر واشتداد . وبهذا يتعلم أن يضحي بنفسه في سبيل خدمة فكرة من الأفكار .

٤ – المبدأ الرابع : الاستقلال :

على أن اللعب لا يكون بدون استقلال . لهذا كانت فكرة «الفعالية» في اصطلاح « المدرسة الفعالة » تتضمن فكرة الاستقلال ، هذا إذا لم نقل أنها تختلط بهـــا .

وقد نادى باستقلال الطالب معظم رواد التربية الحديثة . وإن نذكر نذكر من بينهم المربي الألماني « كرشنشتاينر Kerschensteiner » (صاحب مدرسة العمل) وسنتحدث عنه فيما بعد ، والمربي الفرنسي « فيريير Ferrière »ولاسيما كتابيه : « استقلال الطلاب Autonomie des Ecoliers » و « حرية الطفل في المدرسة الفعـــالة La Liberté de l'Enfant à l'Ecole Active » (جنيف ، منشورات «فوروم» ، ١٩٤٠) والمربي الأميركي «ديوي Dewey » ولاسيما في كتابه عن « التجربة والتربية Expérience et Education » (الترجمة الفرنسية ، نشر دار «بورلييه» عام ١٩٤٧) ، وسواهم كثير ولاسيما ممن تحدثوا عن « القيادة الذاتية Self government » وحكم الطلاب أنفسهم بأنفسهم ، وعن التربية الاستقلالية على اختلاف صورها .

ويحسن منذ البدء أن نحدد ما ينبغي أن نفهمه من هذا «الاستقلال» المنشود وبأي معنى يمكن أن يتدخل في العمل التربوي » .

معنى الاستقلال (Autonomie)

من الشائع الخلط بين الاستقلال والفوضى . وهذا خلط غير جائز ولا يقبله أي مشرع من مشرعي التربية الحديثة . **فالشخص المستقل ليس الذي يرفض الخضوع للقواعد والقوانين ، بل هو الذي يصنع قانونه بنفسه ولا يخضع لقانون غيره** . إنه أشد استمساكاً بالقانون والنظام لأنه يؤمن بهما إيماناً ذاتياً ولا يفرضان عليه فرضاً . ومعنى هذا أن الفرد الذي يعمل بوحي هواه ونزواته فرد

لم يصل بعد إلى الاستقلال الحقيقي : فسلوكه لا يسيره قانون يؤمن به .

وفي هذا تقول الآنسة « هيلين باركهرست Helen Parkhurst » صاحبة « طريقة دالتون Dalton Plan » التي سنتحدث عنها :

« إن الطفل الذي يفعل ما يروق له ليس بالطفل الحر . بل هو على العكس معروض لأن يغدو عبد عاداته السيئة [1] » ومما يقوله « جون ديوي » بهذا المعنى :

« إن الكائن الذي لا يعرف سلوكه سيداً غير الهوى ، هيهات أن يملك أكثر من حرية موهومة خادعة . فهو مسيّر بقوى ليست له عليها أي سيطرة » (التجربة والتربية ، الترجمة الفرنسية ، نشر بورلييه Bourrelier ، ١٩٤٧ ، ص ٧٧٤) .

وكما يقول « فيرير Ferrière » إن إدخال الاستقلال إلى المدرسة « يحرر الطالب من وصاية الراشد الشخصية .. ولكن ليضعه تحت وصاية ضميره الخلقي الشخصي [2] » .

ولا عجب بعد هذا أن نجد مدرسة « أبوتشولم Abbotscholme » الشهيرة وهي المدرسة الحديثة التي أسسها الدكتور « ردي Cecil Reddie » في مقاطعة « دربشير Derbyshire » في إنكلترا عام ١٨٨٩) تتخذ شعاراً لها : « الحرية هي الخضوع للقانون » .

والحق ، إن القانون ، كما يقول فولكييه (المدارس الحديثة ، ص ١٥٢) ليس قراراً خاصاً جزئياً يتخذ لتلبية موقف حاضر ، وإنما هو إجراء عام يحدد

---

(١) التربية على طريقة دالتون Education on the Dalton Plan لندن ، دار بيل وأولاده ص ١٥ . (أنظر أيضاً الترجمة العربية) .

(٢) فيرير Ad. Ferrière المدرسة الفعالة L'Ecole Active دولاشو ونسله ، الطبعة الرابعة ، ص ٩٩ .

السلوك الواجب اتباعه في جميع الحالات المماثلة للحالات الواردة فيه . وهكذا فإن تطبيق الاستقلال يفرض إذن أن يتوقف المرء ليفكر ويقدر المستقبل في ضوء الماضي وليتدبر ويناقش ، كما يفعل المشرع ، الحلول المختلفة للمشكلات العملية التي تطرح . وهذه المناقشة تفترض أن يكون المرء قد تغلب على الاندفاع الغرزي الذي يدفعه إلى أن يقرر ما يقرر استناداً إلى أول انطباع يحدث لديه ، وتفترض أن يكون قد أسكت الرغبات العاجلة ليترك الكلمة للعقل .

لقد عُرف القانون بأنه « نظام عقلي Ordinatio rationis » . ومعنى هذا أن لا استقلال في سلوك لا يسيره العقل . وهكذا نجد أنصار استقلال الطلاب يطلبون النظام كما يطلبه أنصار نظام السلطة في المدرسة التقليدية سواء بسواء .

بل إن كلمة « القيادة الذاتية Self-government » التي تستخدم غالباً بدلاً من كلمة الاستقلال ، تفصح عن هذا المعنى خير إفصاح . فلا يقود ذاته ولا يتحكم بها من جعل إلهه هواه واتبع نزواته العاجلة . والقيادة الذاتية تستلزم السيطرة على الذات ، أي التغلب على النزعات الغرزية وغير المعقولة .

ولما كان الطفل الصغير عاجزاً عن تحقيق الاستقلال دون عون الراشد ، فلا مناص من أن يفرض عليه مربوه قاعدة ما . بل إن « بيرتييه G. Bertier » أحد ممثلي التربية الحديثة يعترف « أن قدراً معيناً من السلطة ضروري لكي نوحي إلى الأطفال الشعور بالأمن والطمأنينة التي من شأنها أن تحررهم في معركة الحياة ومغامراتها » . فالطفل الذي يمسك بيد أبيه يشعر غالباً بقوة تؤيده أكثر من شعوره بقوة خارجية تضغط عليه .

بل إن « فيريير Ferrière » ، وهو الذي عرفنا شأنه وشأوه في التربية الحديثة ، يذهب إلى أبعد من هذا فيصرح بأقوال لا نشك في أن أنصار التربية القديمة القائمة على السلطة على استعداد للتوقيع عليها . إنه يقول مثلاً :

« ينبغي ألا نمنح حظاً من الاستقلال إلى جماعة من الأطفال أو المراهقين ،

أياً كانت سنهم ، ما لم يكونوا قد أثبتوا أنهم جديرون به . وكيف نعرف أنهم جديرون به ؟

الأمر هيّن : فالذي يعرف أن يطيع هو الذي يعرف أن يأمر ، والذي يعرف أن يأمر يعرف أن يقود ذاته ويحكم ذاته . ولهذا فمعيار نضج صف من الصفوف هو مبلغ الطاعة لدى أفراده [1] » .

صحيح أن ثمة أنصاراً للحرية في المدرسة الحديثة لا يبدون هذا الحذر كله . أفلم يفسح أنصار الحرية المطلقة في مدارس «هامبورغ Hamburg » (التي بدأ بإنشائها المربي الألماني « ليتز Lietz » منذ عام ١٨٩٨) مجالاً للفوضى في الصفوف ، عن سابق تصور وتصميم ؟ غير أنهم هم أيضاً كانوا يبحثون في الواقع عن النظام لا عن الفوضى : كانوا يبحثون عن نظام أفضل من النظام الذي تنكروا له . فلقد اعتقدوا أن الطلاب سوف يدركون بعد حين محاذير الفوضى وأضرارها ، ويتفقون فيما بينهم من تلقاء ذاتهم على أن يفرضوا على أنفسهم نظاماً يكون إخلاصهم لـه قوياً لأنهم أرادوه هم ، وتكون إرادتهم له أقوى كلما خبروا أكثر مبلغ الحاجة إليه .

استقلال الفرد :

وهكذا فإن التربية الحديثة تجعل حظ الأطفال والمراهقين من الاستقلال في فعاليتهم الفردية أوسع ما يمكن . وحتى قبل أن يغدو الطفل قادراً على الاستقلال الحقيقي ، أي على الاختيار العقلي الصحيح ، تفسح مجال الحرية الكاملة أمام حركاته ، على ألا تشكل خطراً عليه ولا تضايق من يعيش معهم مضايقة بالغة . فالطفل الوليد لا يوضع أبداً في قماط كما توضع المومياء . والأطفال

---

(١) فيريير Ad. Ferrière ، استقلال الطلاب L'Autonomie des Ecoliers دولاشو ونسله ، ١٩٢١ ، ص ٢٦١ .

الصغار في رياض الأطفال لا يكرهون على المكث ساكتين أمام المنضدة . ولا تحنق المربين حركتهم الدائمة ، بل يجدونها طبيعية تماماً ولا يطلبون إليهم أن يكونوا هادئين « هدوء الصور »

وعندما يبدأ الطفل بإبداء قدرته على ممارسة الاستقلال ، تترك له حرية اختيار نشاطه وفعالياته وتنظيمها ، ضمن إطار معين على أقل تقدير .

وليس ثمة ، في عرف التربية الحديثة ، وسيلة خير من هذه للوصول الى معرفته المعرفة اللازمة لتوجيهه . ذلك أن الطفل لا يظهر حقيقة طبعه وطويته إلا عندما يترك حراً . ولهذا نجد الأستاذ الذي لم يشاهد تلاميذه إلا ضمن إطار الصف الصنعي ، يشعر غالباً أنه يكتشف اكتشافات حقة مفاجئة عندما يختلط بهم عن كثب في ظروف يتركون فيها لعفويتهم وفطرتهم ، خلال نزهة مثلاً أو جلسة من جلسات الانطلاق والعفوية . ففي هذه المناسبات تتجلى قيم جديدة ، القيم الإنسانية الشخصية الحقة ، تلك التي ينبغي أن تستند إليها كل تربية حصيفة [1] .

يضاف الى هذا كله أن ليس ثمة من إعداد للاستقلال الحقيقي أفضل من ممارسة الاستقلال .

على أن المدرسة التقليدية تدعي هي أيضاً أنها تكوّن أفراداً يتمتعون بروح الاستقلال . غير أنها تتوسل إلى ذلك بوسائل مباينة : إنها تبدأ بأن تحبس نشاط الطفل ضمن شبكة ضيقة من الأوامر ، وتخضعه لرقابة صارمة ، بحيث تجنبه كل مخاطرة سيئة . حتى إذا اشتد عوده وامتلك العادات الحسنة واكتسب التكوين الفكري الذي يمكنه من أن يوجه نفسه بنفسه ، أرخت له العنان شيئاً بعد شيء ومنحته استقلاله .

---

(١) فولكييه ، المدارس الحديثة ، ص ١٥٨ .

وهنا يقول أنصار التربية الحديثة : إن النظام القائم على السلطة قد يروّض ولكنه لا يهذب ولا يربي . ولا يكفي ليكون المرء مهذباً خلوقاً ، أن يسلك سلوكاً مادياً موافقاً للأوامر المرعية ، بل عليه أن يختار قواعد سلوكه بإرادته ، احتراماً منه لها وحباً [1] .

استقلال الجماعة :

لما كان الطفل في المدرسة يعيش مع جماعة من أترابه ، وجب أن نمنح هذه الجماعة الاستقلال كما نمنحه الفرد . بل إن فكرة الاستقلال تنصرف لدى أنصارها ، أول ما تنصرف ، إلى استقلال الجماعة .

على أن لفظ الاستقلال نفسه (وما وراءه من تمسك ذاتي بالقانون) يوحي بهذا المعنى الجماعي للاستقلال . فالاستقلال والقانون ، في معناهما الأول ، وقائع اجتماعية . ولم تستخدم هذه الألفاظ فيما بعد للدلالة على أحداث فردية إلا من قبيل التجوز .

فما تنادي به التربية الحديثة اذاً هو استقلال جماعات الأطفال والمراهقين المنظمين داخل حركات الشبيبة وفي المعاهد الرسمية .

غير أن المقصد من هذا الاستقلال لدى جماعات الأطفال والمراهقين ، ليس واحداً لدى أنصار التربية الحديثة :

فهنالك فريق من المربين المحدثين (وعلى رأسهم المربون الأميركيون أمثال «ديوي» و «واشبورن » ، وبعض المربين غير الأميركيين كالمربي السويسري « فيريير ») يقدمون إعداد مواطن الغد على أي شيء آخر . فهم يرون أن من اللازم – في بلد ديمقراطي – أن ينشأ الطفل ضمن جو موافق لمبادىء الديمقراطية

(١) فولكييه ، المرجع السابق ، ص ١٥٨ .

وأن يتمرس بأساليب المؤسسات الجمهورية ضمن منظمات تناسب سنه . غير أن هذه الأهداف ـــ كما يقول فولكييه [1] ، ليست أبداً في عداد أصول التربية الحديثة ، تلك التربية التي تبيّن ، على العكس ، أن مرحلة الطفولة ينبغي أن تُحيا لذاتها وأن تكون غاية في ذاتها ، وألا نحاول أبداً أن نجعل من الطفل صورة مصغرة عن الراشد .

ولهذا كان السبب الرئيسي الذي يبرر القول باستقلال جماعات الأطفال ، في نظر التربية الحديثة ، هو أن الاستقلال لدى الجماعة ضروري لتنمية الاستقلال الفردي . ففي حياة جمعية صحيحة ، من مثل المخيمات الصيفية أو الحياة الداخلية في المدرسة ، لا يتاح للأطفال أبداً أن يألفوا الاستقلال ما لم يسهموا في تنظيم وجود الجماعة .

٥ ـــ المبدأ الخامس : توفير بيئة طبيعية :

لئن كان أصحاب المدرسة الحديثة يفسحون مثل هذا المجال الواسع لاستقلال الطفل ، فما ذلك إلا لأنهم يؤمنون إيمان « روسو » و « بستالوتزي » بأن الطبيعة خيرة ، ولأنهم كثيراً ما يتغنون بها وينادون بحبها حباً رومانطيقياً . ولهذا نجد بين الخصائص الأساسية للمدرسة الحديثة أنها « مدرسة داخلية أسرية تقع في الريف » .

الريف :

المدرسة الحديثة تؤثر أن تقع في الريف ، وفي منطقة بديعة إن أمكن ، أو على أقل تقدير وسط حديقة فسيحة ، بحيث يفيد الأطفال من الهواء الطلق ،

---

(١) فولكييه ، المرجع السابق ، ص ١٦٠ .

ومن هدوء الحياة الريفية ، ويمتعون أبصارهم في الوقت نفسه برؤى الأشكال الجميلة والألوان الجميلة .

وكثيراً ما تملك المدرسة الحديثة أراضي للزراعة ، بل تملك عادة حرثاً واسعاً ليست الغاية منه الكسب والارتزاق بمقدار ما هي غاية تربوية . فالطفل يتصل ، عن هذه الطريق ، اتصالاً أكمل بالأرض وخيراتها وبالحياة الزراعية ، ويتعرف على تلك الحياة تعرفاً حميماً : عن طريق ملاحظته للفلاحين عن كثب ، وعن طريق اشتغاله بيديه في البستان أو الحقل ، في حانوت النجارة أو الاسطبل (١) .

وواضح ما في مثل هذا التعرّف على الحياة الزراعية ، من تمرّس بالعمل اليدوي ، واقتراب من حياة الجماهير الواسعة من المزارعين وتعاطف معها ، ومن ربط للمدرسة بالحياة .

حياة داخلية أسرية :

قد تبدو الحياة المدرسية الداخلية ، للوهلة الأولى ، بعيدة عن الحياة الطبيعية مناقضة لها ، لأنها تنقل الطفل بعيداً عن جوه الطبيعي ، عن مكان ولادته وعن أبويه وعن مرابع صباه .

غير أن هذا التناقض ظاهري في الواقع : فمعاملة الأب والأم لأولادهما معاملة الأطفال ، حتى بعد أن يشبوا عن الطوق ، تحول دون نمو شخصية هؤلاء الأبناء نمواً طبيعياً ، وتحول بينهم وبين أن يكوّنوا كيانهم الفردي المستقل. وكثيراً ما تخلق هذه التربية الدافئة طباعاً ضعيفة خاضعة . أفلا يحدثنا الكثيرون عن آفات الحب القاتل ، حب الآباء للأبناء ، ذلك الحب الذي يخلق أمراء ، على حد قول بستالوتزي ، ولا يخلق مواطنين ؟

---

(١) فولكييه ، المرجع السابق ، ص ١٦٢ .

هذا كله حول المدرسة الداخلية – حين تتوفر فيه سمات التربية الحديثة – حول أسسه وآرائه.

غير أن هذا لا يعني أن تكون المدرسة الداخلية أشبه بثكنة، يتجاوز عدد طلابها أحياناً عدد أفراد فرقة من فرق الجيش، وينفصل فيها الطلاب لا عن أهلهم فحسب، بل عن إخوانهم الذكور (إلا إذا كانوا في صف واحد أو صفوف متجاورة). بل يفترض في المدارس الداخلية – على العكس – أن تكون مدارس داخلية صغيرة يعرف فيها المدير طلابه الداخليين معرفة حميمة، وتتألف من بيوتات أو أجنحة يرأس كل واحد منها أستاذ مع زوجته وأولاده، يعيش فيها تحت سقف بيته وفي رعايته عدد من الأطفال من أعمار مختلفة، كأنهم ضيوف عنده، ويجعل الكبار فيها يسهرون على رعاية الصغار كأنهم إخوانهم.

التربية المختلطة :

وأخيراً، إن الأسرة مؤلفة عادة من صبية وبنات. لذا يجدر بالمدرسة الحديثة التي تحاول أن تخلق التربية الأسرية أن تضم ضمن جدرانها أطفالاً ومراهقين من كلا الجنسين.

على أن موقف المربين المحدثين من هذا الأمر ليس واحداً :

فبعضهم يناصر – كالتربية التقليدية – الانفصال بين الجنسين ولا سيما في سن المراهقة، أي في المدارس الثانوية. وهذا ما يذهب إليه أمثال الدكتور (ردي Reddie) والدكتور (ليتز Lietz) وسواهم.

غير أن فريقاً آخر يرى أن من بين الأفكار التي ينبغي أن تحرص عليها التربية الحديثة، فكرة التربية المختلطة: فانجذاب الفتى إلى الفتاة (والعكس) أمر لا مراء فيه، ومن ينتصر للتربية الوظيفية لا يسعه أن يهمل هذا الانجذاب

الطبيعي . ولهذا يود كثير من أنصار التربية الحديثة أن يجمع الفتيات والفتيان في المدرسة كما يجمعون تحت سماء المنزل ، بل يتمنون أن يتلقوا جميعاً تكويناً فكرياً واحداً . ولا يخشى أنصار التربية المختلطة هذه أن تؤدي إلى أخطار خلقية ، لما تثيره من مشاعر جنسية سابقة لأوانها . بل يرون على العكس أن ما هو أدنى إلى إثارة المشاعر الجنسية الضالة تلك الحياة التي يحيا فيها الفتيان لوحدهم (أو الفتيات لوحدهن) فتهيج أخيلتهم وينساقون إلى ضروب من الشذوذ والانحراف الجنسي لا تعرفه المدارس المختلطة . وفي هذا تقـــول « إليزابيت هوغنان Elisabeth Huguenin » (في كتاب هام لها عـــن « التربية المختلطة La Coéducation des sexes » نشرته دار دولاشو ونسله عام ١٩٢٩) :

« إن الصلات الاجتماعية بالجنس الآخر ، بدلاً من أن تثير الشهوة الجنسية والشبق الجنسي ، تؤدي على العكس إلى تبديد التوتر الجنسي ، الجسمي والنفسي ، الذي يميز سن البلوغ والذي يؤدي كبته إلى كثير من الأضرار . إن الحاجة الحسية الجسدية الخالصة تتبخر – إن صح التعبير – في هذه الضروب من اللقاء الأخوي بين الجنسين ، شريطة أن يكون الأفراد أسوياء دون شك ، غير مصابين بمرض ... » .

ومن الوقائع التي يذكرها دوماً أولئك الذين طبقوا التربية المختلطة (وعلى رأسهم « بادلي M.J. Badeley » مدير مدرسة « بيدال Bédales ») أن صوت الأطفال ، في أوساط المدارس المختلطة ، يتغير (التغير المرافـــق للبلوغ) في طور متأخر ، وأن نموهم الجنسي يتم ببطء أكبر وانتظام أكثر مما نجد في المدارس التي تطبق انفصال الجنسين . وهذا دليل على أن التوتر الجنسي في هذه المدارس المختلطة أقل وأضعف ، الأمر الذي ينبيء عن صحة خلقية جيـــدة .

٩ ـ المبدأ السادس : تربية فردية وسط روح جماعية :

لئن كان مربو المدرسة الحديثة على شيء من الخلاف فيما يتصل بمسألة اختلاط الجنسين ، فهم جميعهم يؤكدون فائدة الحياة الجماعية وأهميتها ، مخالفين في هذا « روسو » الذي ينسب إلى المجتمع ، كما سبق أن رأينا ، كل آفة يشكو منها الناس .

ولهذا تتضمن التربية الحديثة مطلبين قد يبدوان متعارضين للوهلة الأولى : فهي ترى ، من جهة ، أن التربية ينبغي أن تكون فردية وأن تتيح لكل فرد أن يحقق كامل إمكانياته التي تميزه من سواه . ولكنها ، من جهة ثانية ، ترى أن من الواجب أن نعدّ مواطن الغد وأن نبدأ بالتالي بأن ندنيه من المجتمع الذي عليه أن يدخله . ولا تناقض بين المطلبين ، بل بينهما تضامن وتكامل كما سنرى .

الفردية و « تفريد » التعليم (١) :

التعليم في المدرسة التقليدية لا يتطلع إلا إلى الطالب المجرد : فلا يهتم بمزاج كل طالب على حدة وبسيرته الماضية وتطلعاته المقبلة ، بل يفرض على الطلاب جميعاً منهاجاً واحداً ، وإنفاذ مهمات وأعمال واحدة ، وحضور قدر واحد

---

(١) المراجع حول التعليم الفردي عديدة من أبرزها :

– « كلاباريد Claparède » : المدرسة المفصلة على قد الطلاب ، نشر دار بايو Payot ، ١٩٢٠ .

– « بوشيه Bouchet » : تفريد التعليم l'Individualisation de l'Enseignement نشر دور النشر الجامعية بباريس P.U.F. ، عام ١٩٤٨ .

– « فيريير Ferrière » : المدرسة التي على قد الطلاب مفصلة على قد المعلم L'Ecole sur Mésure à la Mesure du Maître جنيف ، ١٩٣١ .

– « دوترنس R. Dottrens » : التعليم المفرّد L'Enseignement Individualisé نشر دولاشو ونسله .

من الدروس . وهكذا لا يتعرف على القسمات الخاصة بكل طالب ولا يزين طاقاته الخاصة ، بل يطلب إلى أضعفهم الجهد الذي يطلبه إلى أقواهم ، — فيخلق بذلك لدى الضعيف اليأس وروح الانكسار والعجز — أو يطاب على العكس إلى أقواهم الجهد الذي يقوى عليه أدناهم — فيخلق لدى الأقوى روح الملل حين لا يستثمر كامل إمكاناته وحين يجعله يراوح في مكانه لا يبرحه.

وفي هذا يقول « كلاباريد » ساخراً [١] .

إننا لا نعنى بنفوس الطلاب عنايتنا بأحذيتهم . إن الأحذية ، التي نختارها لهم هي من قياسات وأشكال مختلفة متنوعة ، وهي على قد أقدامهم . فمتى تنشأ لدينا مدارس مفصلة على قد الطلاب ؟ » .

هذه المدرسة المفصلة على قد الطلاب تحاول المدرسة الحديثة أن تحققها ، جاهدة في أن تجعل التعليم موجهاً إلى كل فرد (Individualisé) ؛ مفصلاً على قدّ كل طالب على حدة . وسوف نرى كيف أن الطالب في المدرسة المنتسورية يثقف نفسه بنفسه بفضل المواد والأدوات التي توضع تحت تصرفه ، دون أن يعدو عمل المعلمة توجيه عمل الطالب ومساعدته على حل الصعاب التي قد تواجهه . ومثل هذا يصدق على طريقة « دالتون » وسواها . وفي مرحلة الدراسة الثانوية يترك مجال كبير لكل طالب في اختيار مواد الدروس. وقد برز هذا خاصة في فكرة « التوجيه المدرسي L'Orientation Scolaire » وفي تجربة « الصفوف الجديدة Classes Nouvelles » التي بدأت في فرنسا منذ عام ١٩٤٥ (والتي استوحت مبادئها خاصة من أعمال اللجنة الشهيرة باسم لجنة « لانجفان — فالون Langevin-Wallon ») [٢] .

---

(١) في محاضرة له بعنوان : المدرسة المفصلة على قد الطلاب . جنيف ، ١٩٠١ .

(٢) أنظر كتابنا : L'Orientation Scolaire dans l'Eenseignement Secondaire.
نشر جامعة دمشق عام ١٩٥٧ .

الروح الجماعية :

على أن المدارس الحديثة ، مع إفساحها المجال لتفتيح فرديات سليمة ، أو بتعبير أصح ، لتفتيح شخصيات حقيقية ، تجتنب الروح الفردية الأنانية التي تشكل خطراً على المجتمع والأفراد أنفسهم (١) .

فالتربية الحديثة تنزع إلى أن تعدّ الطلاب للحياة الاجتماعية وإلى أن تخلق لديهم روح العمل الجماعي المشترك . ولا تفعل ذلك عن طريق جملة الحياة المشتركة التي يحيونها فحسب ، بل أيضاً عن طريق الأسلوب الذي تنتهجه في العمل الفكري . فهي تدعو إلى أن يعمل الطلاب في فرائق (travail par équipes) كما أوضح ذلك المربي الفرنسي « كوزينيه Cousinet » (ولا سيما في كتابه : « طريقة للعمل الحر في فرائق Une Méthode de Travail Libre par Groupes » الذي صدرت الطبعة الثانيةمنه في دار « لوسرف Le Cerf » عام ١٩٤٦) . وهي تدعو إلى ممارسة أشكال أخرى من العمل الجماعي المشترك ، كإنشاء التعاونيات المدرسية (التي نادى بها « بروفي Profit » وطبقها) وكالمطبعة المدرسية التي بشر بها المربي الفرنسي الشهير « فرينيه Freinet » وسواها من وسائل العمل الجماعي المشترك . ومثل هذا العمل المشترك يتيح للفرديات المختلفة — في نظر التربية الحديثة — أن تتفتح تفتحاً كاملاً مع توفرها في الوقت نفسه على عمل جماعي يقوي الروح الجمعية . ذلك أن الإنسان عندها « كائن ذو دور اجتماعي » ، ولا

---

(١) يرى « ديوي » أن لنا أن نضحي بتفريد التعليم في سبيل الروح الجماعية (المدرسة والطفل ، الترجمة الفرنسية ، ص ١٣٧) . ويذهب « دوركهايم Durkheim » رأس المدرسة الاجتماعية الفرنسية ، مثل هذا المذهب ويغلو فيه ، ويرى أن غاية التربية في النهاية « أن تكون الكائن الاجتماعي في كل منا » (التربية وعلم الاجتماع Education et Sociologie ص ١٢٠) . وأطروحة « بوشيه Bouchet » حول « تفريد التعليم » —وقد سبقت الإشارة إليها — هدفها نقد هذا الاتجاه .

يتفتح كاملاً كفرد إلا عن طريق ممارسته هذا الدور الاجتماعي .

أما في المدرسة التقليدية فنجد – على العكس – أن المبدأ السائد هو مبدأ « كل مسؤول عن نفسه » . وهي كما نعلم تعتمد على نظام المنافسة الذي ينمي الفردية الأنانية . وهكذا يقتصر التضامن الفعال فيها على الطلاب الضعاف الذين ينتقمون بالشغب والضجيج من العبودية التي تفرض عليهم .

٧ – المبدأ السابع : جو من التفاؤل والثقة :

ويتوج هذا كله جو التفاؤل والثقة ، التفاؤل بأثر التربية ودورها ، والثقة بالانسان وقدرته على النمو والتفتح والاكتمال .

الإيمان بأن الطبيعة خيرة :

رأينا كيف أن « روسو » و « بستالوتزي » يقرران أن الطبيعة خيّرة ، وأن نفس الطفل تولد على فطرة الخير ، ثم يأتي المجتمع فيفسدها . وإذا كانت التربية الحديثة لا تذهب هذا المذهب المتطرف ، فهي ترى على أقل تقدير أن الطفل يولد والنزعات الشريرة لديه يمكن أن تنفيها وتغالبها نزعاته الخيرة ، دون ما لجوء إلى الزجر وإلى قسر النفس الإنسانية وتطهيرها كما كان يرى المربون اليسوعيون . وإذا ما أصبح الطفل خبيثاً شريراً ، فالمسؤول عن ذلك – عندها – ظروف لا علاقة له بها . المسؤول عن ذلك غالباً هم الراشدون أنفسهم الذين يحملون الطفل فوق ما يحتمل ، ويريدون منه ، بشتى الوسائل والسبل ، أن يسلك مسلك الراشد وأن يغالب ميوله واهتماماته ، والذين يثيرون نزعاته الفاسدة ويحرضونها حين يفرضون عليه نظاماً تأباه طبيعته .

إن الغرائز التي غرستها الطبيعة في الانسان ، كما يقول « غورليت L. Gurlitte » ضرورية لكي يحيا ويعمل . « ومهمتنا لا تعدو أن نعمل بحيث

يكون عقلنا ـ الذي هو أيضاً جزء من الطبيعة ـ قائدنا وموجهنا في حياتنا ».

والاعتقاد بخبث الطفل الطبيعي لا يستند إلى الملاحظة الصادقة ، وإنما يستند إلى عقيدة الخطيئة الأولى ، خطيئة آدم ، التي ينتج عنها ، كما يقول الرأي الشائع ، أن يأتي الإنسان إلى هذا العالم محملاً بالنزعات الفاسدة الشريرة .

صحيح أننا نلاحظ لدى بعض الأطفال أفعالاً تنبيء عن خبث حقيقي . ولكن هذا الخبث غالباً ، إن لم نقل دائماً ، رد فعل هدفه الدفاع عن النفس أو الانتقام من البيئة المعادية أو المربين الخرقى. وفي هذا يقول « أوبير Hubert » :

« ليس الخبث في معظم الأحيان سوى حنان وعطف لم يجد مجال العمل والانطلاق فكبت وأثير . ثم ما يلبث ذلك الخبث حتى يغدو بعد ذلك عادة ، لأنه أسهل من الطيبة والخير ، إذ لا يتطلب حرماناً ويسبب كثيراً من الأفراح . وليس الكذب والجبن والخبث أموراً مكتوبة في طبيعة الكائن السوي . وإنما تظهر عندما لا نحسن إدخال الكائن في الحياة الاجتماعية وعندما لا يجد في البيئة ما يساعده على التفتح وعلى التكيف دون ما عسر أو إكراه . فالمشكلة الخلقية الحقيقية هي إذن أن نحقق أولاً وقبل كل شيء عملية إدخال الطفل في الحياة الاجتماعية ضمن أفضل الشروط الممكنة » (١) .

وفي هذا المعنى يقول الفيلسوف الدانمركي « كيركجورد Kierkegaard » :

« ولهذا تجب الحيطة ويترتب الحذر الزائد مع الأطفال . فلا يجوز أن نفترض دوماً أسوأ الفروض وأن نلجأ إلى ضرب من الشك الأخرق ، فنثير لدى الطفل ـ عن طريق ملاحظة خرقاء نقولها عابرين (هي بمثابة الجذوة الملتهبة التي تشعل المتفجرة الثاوية في كل نفس) ـ ضميراً قلقاً من شأنه أن

---

(١) « أوبير R. Hubert » : التربية العامة Traité de Pédagogie Générale نشر دور النشر الجامعية P.U.F. ١٩٤٦ ، ص ٤١٩ . أنظر ترجمتنا العربية لهذا الكتاب ، وقد صدرت عن دار العلم للملايين ببيروت عام ١٩٦٧ (الطبعة الثانية عام ١٩٧٢) .

يقود النفوس البريئة التي حول لها ولا طول ، إلى الاعتقاد بأنها مجرمة آثمة . فإذا بها تيأس وتقنط وتخطو الخطوة الأولى التي توصلها نحو النهاية السيئة التي كان ينبىء عنها ذلك التوجس القلق » [1] .

تربية يسودها جو من الثقة والسعادة :

وهكذا تنزع المدرسة الحديثة ، إلى أن تقيم جواً من الثقة : الثقة المتبادلة بين المعلمين والطلاب ، والثقة المتبادلة بين الطلاب أنفسهم .

وبهذا كله تحاول هذه المدرسة أن تجعل الطالب سعيداً . بل إن بعض أصحابها يرون أن السعادة هي المبرر الوحيد لوجود الإنسان وأن علينا أن نساعد أقراننا على بلوغ هذه الغاية . على أن أكثر أرباب التربية الحديثة يستهدفون من وراء جعل المدرسة سعيدة أهدافاً تربوية في المقام الأول . فالطفل في نظر المدرسة الحديثة ينبغي أن يشعر شعوراً حاداً بأن أساتذته لا يبتغون خيره وصالحه فحسب ، بل يحاولون أيضاً أن يجعلوه سعيداً . وهكذا لا يدخل الحياة مقتنعاً ، كما يظن بعضهم ، بأن قوام الأخلاق الحرمان وأن الواجب والسعادة ضدان لا يجتمعان .

---

(١) أورد النص « جان فال Jean Wahl » في كتابه الشهير « دراسات كيركجوردية Etudes Kierkegaardiennes نشر « أوبييه Aubier » عام ١٩٣٨ ، ص ٦٠٢ .

الفصل الثاني

طريقة « منتسوري » ورياض الأطفال
(١٨٧٠ – ١٩٥٢)

مقدمة :

بعد هذا الحديث العام عن المبادىء المشتركة التي تميز التربية الحديثة في العقود الأولى من القرن العشرين ، ننتقل إلى شيء من التخصيص بعد التعميم ، فنتحدث عن أهم الطرائق التي تجلت فيها هذه التربية الحديثة وانعكست من خلالها مبادئها .

ويكتسب هذا البحث في أهم طرائق التربية الحديثة أهمية خاصة من وجهين : الأول أنها طرائق طبقت مبادىء التربية الحديثة تطبيقاً عملياً ، وأظهرت بالتالي – من خلال هذا التطبيق – مواطن القوة والضعف في تلك المبادىء . والثاني أن هذه الطرائق ما تزال شائعة منتشرة حتى اليوم في معظم أرجاء العالم ، وأن لها أنصارها وأتباعها ، الذين أخذوا بها وجدّدوها وأدخلوا عليها الكثير من جوانب التطوير خلال نيف ونصف قرن . وهي بهذا المعنى

جزء هام وأساسي من تراث التربية الحديثة ، كما أنها جزء هام من حاضر التربية ومستقبلها .

ونبدأ في هذا الفصل بالحديث عن « طريقة منتسوري Montessori » بوصفها أقدم هذه الطرائق وأكثرها ذيوعاً وانتشاراً في الوقت نفسه .

حياة « منتسوري » ونشأة أفكارها :

ولدت المربية الإيطالية « ماريا منتسوري Maria Montessori » عام ١٨٧٠ في مدينة « شيرفال Chiravalle » بالقرب من روما . وهي أول إيطالية تعلمت الطب ونالت شهادته . وقد أتاحت لها دراستها الطبية والنفسية والوظائف الأولى التي شغلتها أن تملك أساساً علمياً وعملياً مكيناً يسّر لها ولادة طريقتها الجديدة التي عرفت باسمها :

فلقد عُيّنت مدرسة في جامعة روما وأتيح لها أن تطّلع على دراسات الطبيبين « إيتار Itard » و « سيغان Séguin » [1] حول الأطفال غير الأسوياء . وحاولت تطبيق هذه المبادىء وعندما كلفت عام ١٨٩٧ بإدارة

---

(١) عاش « إيتار Itard » من عام ١٧٧٥ إلى عام ١٨٢٨ . واشتهر بتجربته التربوية التي أجراها على ذلك المراهق الذي عثر عليه صيادون في غابة « لاكون Lacaune » في فرنسا ، والذي عرف باسم « وحش الأفيروني Averogne » . وهو طفل نشأ في تلك الغابة منذ ولادته معزولا عن العالم ، ولقبه «إيتار» وهو أقرب إلى الحيوان منه إلى الإنسان (يدب على أربع ولا يفقه من حياة الإنسان وسلوكه شيئا) . وعالجه « إيتار » فترة طويلة ، وصبر وصابر معه ، وتوصل إلى نتائج حسنة إجمالا .

أما الدكتور « سيغان Seguin » (١٨١٣ — ١٨٨٠) فقد عني أيضاً مع « إيتار » بالأطفال غير الأسوياء ، وكتب معظم كتبه في الولايات المتحدة الأمريكية ، ونشر منذ عام ١٨٤٦ كتاباً عن « علاج المتوهين الأخلاقي والصحي وتربيتهم » ونشر بعد ذلك طائفة من الكتب الهامة في هذا الميدان .

والطبيبان يعدان الرائدين الأولين في مجال تربية الأطفال غير الأسوياء .

قسم الأطفال ضعاف العقول في مستوصف روما النفساني ، وعندما غدت بعد عامين مديرة مدرسة حكومية تعنى بإعداد معلمي ضعاف العقول ، ترتبط بها مؤسسة مدرسية للأطفال غير الأسوياء . وقد حققت الطبيبة الشابة نجاحاً رائعاً في هذا المجال ، مجال ضعاف العقول والأطفال غير الأسوياء ، مما جعلها تقتنع بصلاح طريقتها للأطفال العاديين الأسوياء .

وفي عام ١٩٠٦ خطر على بال مدير مؤسسة للبناء أن يضيف إلى دور السكن الكبيرة التي كان يبنيها بهواً واسعاً يجتمع فيه أطفال الدار تحت إشراف إحدى المعلمات. وطلب التعاون مع « منتسوري » ، فقبلت هذه الدعوة بحماسة، وعنيت خلال سنوات عديدة بتربية أولئك الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسابعة من العمر . وهكذا ولدت بيوت الأطفال الأولى « Casa dei Bambini » بين عام ١٩٠٧ وعام ١٩٠٨ .

ولم تقصد « منتسوري » أن تجعل من بيوت الأطفال هذه « زرائب » أو حظائر يأوي اليها الأطفال ، كما لم تقصد أن تجعل منها مدارس بالمعنى المألوف للكلمة ، بل كان هدفها أن تجعل منها « بيوتاً » أشبه ببيوت أي أسرة .

الخصائص الأساسية للمدرسة المنتسورية :

من الخطأ في الواقع أن نطلق على الأساليب التي اتبعتها منتسوري في « بيوتات الأطفال » اسم الطريقة أو المذهب . فما أتت به في الحقيقة مبدأ حي ينبغي أن يعاش ويترجم إلى عمل ، عن طريق توفير أفضل الشروط اللازمة له ضمن الظروف الخاصة التي يعيش فيها الأطفال . وقوام هذا المبدأ الأساسي وجوهره هو ما يلي :

ينبغي أن تتوافر في بيئة الطفل وسائل التربية الذاتية ، وأن تكون هذه الوسائل شيقة قادرة على إثارة اهتمام الطفل .

وهكذا نجد « بيوت الأطفال » بيوتاً تلائم حاجات الأطفال الصغار وتستجيب لاهتماماتهم أولاً وقبل كل شيء . فالمقاعد والمناضد والسبورات والمغاسل وسواها تلائم أطوالهم ، والأباريق والمكانس اللازمة لخدمة البيت وأدوات الحديقة الموضوعة بين أيديهم تناسب قاماتهم وقواهم . أما الترتيب القاسي للصفوف العادية فممنوع في هذه الدور ، ولا نجد فيها تلك المقاعد الطويلة الثقيلة المنضدة تنضيداً متوازياً . والمقاعد الفردية الصغيرة موزعة توزيعاً يترك مجالاً واسعاً لرغبات الطفل وأهوائه ويتيح التجوال بينها في حرية وانطلاق . والطفل ليس ثابتاً في مقعده لا يغادره ، بل يستطيع أن ينهض ويذهب ليرى عمل جاره ، ويستطيع أن يمضي ليسأل أحد رفاقه الكبار أو معلمته .

فبيت الأطفال مكان يعمل الطفل فيه ويقوم بتمرينات وأعمال تساعد على تفتحه ونموه . ولكن ما يقوم به من تمرينات وأعمال يلبي حاجة طبيعية لديه . وقوام التربية المنتسورية أن نضع تحت تصرف الأطفال أدوات تربوية تثير فيهم فعالية مهذبة مربية . وفي هذا تقول « منتسوري » في كتابها « التربية العملية » (في الصفحة الأربعين من الجزء الثاني) : « ينبغي أن يجد الطفل في الجو المتروك فيه حراً لفعاليته ، أشياء تنظم تلك الفعالية تنظيماً ذا صلة مباشرة بتنظيمه الباطني الذي ينمو وفق قوانينه الطبيعية » .

فالطفل إذاً — في المدرسة المنتسورية — لا يترك وحده الا في الظاهر . صحيح أنه يتمتع بقدر كبير من الحرية ولا يفرض عليه أي عمل لا يهتم به . غير أن الأدوات التربوية التي يمد بها توجه اهتمامه نحو الطريق الأفضل الذي رُسم لإعداده الفكري . إن التمرينات المكوِّنة المربية التي ينصرف اليها الطفل انصرافاً عفوياً تختلف دون شك اختلافاً كاملاً عن التمرينات التي تمارسها المدرسة التقليدية . غير أنها تتتالى هنا أيضاً كما في المدرسة ، التقليدية ، وفق منهاج مرتب ومعدّ سابقاً .

وقد اقتبست « ماريا منتسوري » أدواتها التثقيفية ، بعد تحسينها وتعديلها ،

من الطبيبين « إيتار » و « سيغان » اللذين تأثرت بهما كما رأينا ، واللذين أهملا ونسيا خلال زمن طويل .

وترمي هذه الأدوات التثقيفية إلى إنماء الحواس والتدرب على القراءة والكتابة والحساب . وهكذا يستعمل الأطفال حروفاً متحركة يتوصلون إلى التعرف عليها ورصفها بعضها إلى جانب بعض ، وحروفاً مصنوعة من ورق الزجاج يلاحقون محيطها بأصابعهم فيعودون عضلاتهم على حركات الكتابة . كما يتدربون بالمحاسب وسبحات من الخرز على العمليات الحسابية .

وبالرغم من أننا لا نجد أي تمرين من تمرينات منتسوري يتصف بكونه مجرد لعب ولهو لا هدف له غير التسلية ، فإن الطفل يهتم بالمهمات المطروحة أمامه كما يهتم باللعب ، ويتعلم وكأنه يلعب .

دراسة الطفل :

وراء هذا كله ، أدركت « منتسوري » الدور الكبير الذي تلعبه دراسة الطفل في التربية . فالتجربة تبين مدى الفوارق القائمة بين طفل وآخر ، سواء في صحة الجسد أو الذكاء أو الميول أو سوى ذلك . ولهذا تضع « منتسوري » لكل طفل بطاقة نفسية جسدية تضيف اليها دوماً معلومات جديدة ، وتسجل عليها ملاحظات حول الوظائف الفيزيولوجية الأساسية : كالغذاء والدورة الدموية ومدى استعداد الطفل لالتقاط بعض الأمراض (كساح الأطفال ، قصر النظر ، الخ) . وتراقب المعلمة فوق ذلك نمو الحياة الفكرية لدى الطفل .

احترام حرية الطفل :

لقد قيل بحق إن المدرسة المنتسورية هي المجال الذي تنطلق فيه حرية

الطفل حتى مداها ، وأنها أشبه بجمهورية مصغرة يفعل فيها كل فرد ما يشاء مدركاً في الوقتُ نفسه مسؤوليته .

فليس هنالك ما يكره الطفل على السكون وعدم الحركة . وقد ذكرنا أن القاعات مزودة بمقاعد صغيرة يجلس عليها طفلان أو ثلاثة يجلس كل منهم على كرسي صغير . والجدران مزدانة بالصور واللوحات . وحول القاعة خزائن صغيرة تضم لعباً . وفي المدرسة قاعة فيها أماكن للاغتسال ومغاسل منخفضة جداً . وكثيراً ما تضم المدرسة — إذا أمكن ذلك ، حديقة فيها أزهار وبيوت لبعض الحيوانات الأليفة .

ومشكلة النظام في « بيوتات الأطفال » تحل عن طريق الحرية نفسها . فكل طفل يفرض النظام على نفسه بنفسه بفضل اهتمامه بما يفعله ومحبته له . أما الطفل الشرير أو المشاغب أو المخاصم فتفحص المدرسة حاله الصحية . فإذا ما كشفت لديه علة مرضيّة ، قامت بعزله ورعايته وتقديم مختلف الألعاب له . وبذلك تتحسن حاله سريعاً .

تنسيق الحركات والسيطرة على الذات :

من المسائل الكبرى التي توجه إليها المدرسة المنتسورية عنايتها تعويد الطفل على تنسيق حركاته وضبطها وعلى تحقيق ما يرغب بالتالي .

ولهذه الغاية تنظم الأدوات التربوية التي توضع بين يديه تنظيماً من شأنه أن يعلّمه كيف يصنّف الأشياء وكيف يضع كل شيء في مكانه : فهو ينسّق بعض العيّنات ويجمع ما تشابه منها ، وهو يصنف بعض العلب تبعاً لأوزانها ، وهو يرتّب بعض بطاقات الحرير تبعاً للونها . الخ ...

ولكي يتعوّد الاستقلال والاستغناء عمن سواه ، يقوم بعدد كبير من التمرينات : فيتعلم أن يلبس ثيابه أو ينزعها ، وأن يغسل يديه ووجهه ، وأن

يتحرك دون أن يثير ضجة أو يثير فوضى ، وأن يرتّب خزانته ، وأن ينفض الغبار عن الأثاث ، الخ ..

والفكرة المسيطرة على هذا التكوين هي ألا يغلو المربي في تيسير الصعاب أمام الطفل . فالهدف أن يقوده من النظام الخارجي إلى النظام النفسي الداخلي . ولبلوغ هذا الهدف ينبغي أن يقدم له إدراكات واضحة وبسيطة . وينبغي أيضاً ألا يقطع عليه عمله ليتيح له أن يصل الى اكتشافاته بنفسه .

ولا يُسأل الأطفال عن هندامهم ونظافتهم فحسب، بل يسألون عن نظافة البيت وترتيبه . وتوكل إليهم مهمات بهذا الشأن ينجزونها بعناية فائقة ويسهرون على نظافة الصف ، ، مستخدمين المكانس الصغيرة والمجرفات. الصغيرة .

من الحواس إلى الذكاء :

هذا المبدأ هو أساس التربية الفكرية أيضاً عند منتسوري . فهي تلجأ إلى تربية الحواس عن طريق أدوات بارعة مؤلفة من إحدى عشرة مجموعة . (١) ثلاث مجموعات من الأسطوانات المختلفة في الارتفاع والقطر . (٢) ثلاث مجموعات من الأشكال الهندسية المتزايدة في الأبعاد . (٣) مجموعتان من عشر علب خشبية ذات حجوم مختلفة من ١ إلى ١٠ . (٤) أشكال هندسية مختلفة (مواشير ، أهرامات ، دائرة ، مخروط ، أسطوانة ، الخ ...) . (٥) لعبة قوامها إدخال أشكال هندسية بعضها في بعض .(٦) مجموعة من لوحات خشبية ذات أوزان مختلفة . (٧) طائفة مضاعفة من الرنانات الصوتية . (٨) مجموعة أوراق مختلفة . (٩) مجموعة أقمشة مختلفة (١٠) لعبة مزدوجة من الأنغام الموسيقية . (١١) مجموعة مزدوجة من بكرات الخيوط ، ذات ألوان ثمانية ، كل لون منها ذو ثماني لُوينات .

وتتم **تربية حاسة اللمس** في البداية عن طريق عمل رئيسي : هو تنمية مهارة اليدين . ولهذه الغاية ، يعطى الطفل مجموعة من الأزرار أو فتحات الأزرار أو من « السحابات » أو رباطات الأحذية ، يتدرب بواسطتها على أن يقوم بسرعة بمختلف الأعمال المتصلة بثيابه وأحذيته .

كذلك يطلب إليه أن يلمس لوحات من الخشب مكسوة بورق مختلف الأنواع ، كي يتعلم أن يميز بين الأشياء الناعمة والخشنة ويدرك الفروق الدقيقة بين الملامس . ويدرب على التفريق بين أنواع الأقمشة كالقطن والمخمل والصوف والحرير وسواها . وتقدم له أدوات أخرى تجعله يدرك معاني الأوزان والشكل واللين والقساوة وسواها من الصفات الحسية .

وثمة تمرينات يقوم بها وعيناه معصوبتان : فيتعرف وهو في هذه الحال على نماذج من أقمشة مختلفة ، ويميّز بين قطع من ورق الزجاج متباينة في الخشونة ، أو بين قطع من ورق المقوّى بعضها خشن وبعضها صقيل ، أو بين أشكال مختلفة كالمكعبات أو الأهرام أو الطابات المستديرة أو الأشكال الأسطوانية أو سواها ..

وتبدأ **تربية النظر** بلمس الأشياء من بعد ، ثم يلي ذلك التدرب على إدراك الألوان . ويتم هذا التدرب باستخدام بكرات لُفّ على كل منها لون صارخ واضح : كالأحمر أو البرتقالي أو الأخضر أو الأزرق أو البنفسجي أو الأسمر. وعلى الطفل أن يسمي هذه الألوان بأسمائها .

ثم تعرض عليه ألوان أخرى تؤلف «مدروجة» من الألوان عليه أن يصنفها تصنيفاً تصاعدياً أو تنازلياً .

أما تربية السمع فتتم خاصة عن طريق تقدير الضجيج الذي يمثله الطبل والأصوات التي يمثلها الجرس . وهذه التربية هي أساس التربية الموسيقية أيضاً . وتوليها «مونتسوري» قيمة خاصة : فعن طريقها ينصرف الطفل عن

الحركات المضطربة غير المنتظمة ، ويختار بملء إرادته مواقف وحركات متسقة منسجمة .

ومن خلال هذه الفكرة الأخيرة ، ابتكرت «مونتسوري» ما دعته «بدرس الصمت » . وفي هذا التدريب الرائع والمثير للاهتمام تطلب إلى الأطفال أن يمكثوا برهة من الزمن في هدوء مطلق ، وأن يتركوا عملهم ويحافظوا على وضع ثابت . وفي أثناء ذلك ينبغي أن يسود صمت تام : فلا يسمع صرير الكراسي ولا صوت التنفس . ويركن الطفل خلال ذلك إلى إرخاء عضلاته وإراحتها ، فيتعلم قيادة نفسه بنفسه .

وتلجأ « مونتسوري » أيضاً إلى الظلمة في تربيتها للسمع . فتغلق النوافذ وتسدل الستائر وتُسمع الطفل فجأة رنة جرس صغير يقترب حيناً ويبتعد حيناً .

وأما من أجل **تربية الذوق والشم** فتكتفي بتمرينات بسيطة تستخدم فيها مواد متباينة ، على الطفل أحياناً أن يقدرها وعيناه معصوبتان .

وتلجأ منتسوري أيضاً الى **تمرينات تستهدف السيطرة على العضلات وتركيز الفكر وتهذيب الإرادة والانتباه بالتالي** . من أشهرها لعبة « السير على الخط ». ويكون ذلك بأن تخط على الأرض خطاً مستقيماً يمشي عليه الأطفال بحيث يقع الخط ، وهم يمشون ، وسط أحذيتهم . وفي مثل هذه التمرينات ينظم طلاب مدرسة منتسوري حركاتهم شيئاً فشيئاً ، ويعتادون على الهدوء والنظام ويسلكون بصورة عفوية مسلكاً حسناً لائقاً . وهكذا يخيم على بيوتات الأطفال في النهاية جو من الاستقلال الحقيقي .

اكتساب المعارف :

إن تربية الحواس على هذا النحو هي خير ما يعدّ الطفل ـ في رأي مونتسوري ـ للقيام بالعمليات الفكرية . وهي ترتب المعارف ترتيباً عقلانياً

بدءاً من الرسم فالكتابة والقراءة ، ثم تتلوها تمرينات في الحساب والنحو .

وفي هذه التمرينات تقدم للطفل أشكالا هندسية ، يطلب إليه أن يصفها مراراً وتكراراً في الحفر المخصصة لها ، وبذلك يحفظ أشكالها ويتدرب على رسم تلك الأشكال عن طريق تتبعه لمحيطها بأصابعه . وقد يعطى أحرف الهجاء بدلاً من المربع أو المثلث ، فيتعلم التعرف عليها ورسمها . وفي كل يوم يوزع عليه حرف مقصوص على ورق وملصوق على لوحة بيضاء ملساء . فيتبع محيطه بأصابعه ويلفظ اسم الحرف أمامه . ثم ينتقل بعد ذلك الى التعرف على المقاطع بالطريقة نفسها .

وعندما يتعلم الطفل الأحرف بحيث يستطيع التمييز بينها وعيناه مغمضتان ، يعرض عليه ، مكتوباً على قطعة مقوّى (كرتون) ، اسم شيء معروف . فيقرؤه ويتدرب على قراءته بسرعة متزايدة . وللتعجيل في تقدمه، يقوم بألعاب متنوعة : فيسحب مثلاً من علبة ورقة مطوية كتب عليها اسم لعبة ، ويقرؤها بصمت ويمضي للبحث عن تلك اللعبة .

وبمثل هذه الوسيلة يصل الطفل الى قراءة الجمل . فيلجأ إلى أحرف متحركة يؤلف منها جملاً معينة . وفي النهاية يعطى كيساً صغيراً فيه عدد من البطاقات يسحبها واحدة تلو الأخرى ويضع كلاً منها فوق الشيء الذي تمثله .

وفي تلك اللحظة تحدث المعجزة المنتسورية ، أو ما اشتهر باسم التفجر المونتسوري : فالطفل يدرك – يا لفرحته ودهشته – أنه يعرف القراءة والكتابة . لقد تعلّم أن يكتب عن طريق رسم إطار الأحرف . وهو يعرف تلك الأحرف ولا يخطىء . وهو يؤلّف بينها بسرعة ليكوّن منها كلمات أو جملاً .

وتشبه المواد التثقيفية التي تستخدمها في تعليم النحو مواد الكتابة ، وهي مؤلفة من قطع من الكرتون تبوّب وترتب بحيث تؤلف جملاً أو تصرّف أفعالاً .

أما قواعد الحساب فيتم تعلمها عن طريق قضبان منبسطة أطوالها متدرجة وألوانها حمراء أو زرقاء على التناوب . وأحياناً تستخدم بعض الأشياء بدلاً من القضبان .

ويتدرب الأطفال أيضاً على النطق : فيتحلقون حول المعلمة التي لا تتكلم بمقدار ما تجعلهم يتكلمون وتعلمهم أن يستمعوا الى الآخرين .

فن استخدام الأجهزة :

وهكذا نرى أن الأجهزة التي تستخدمها مونتسوري ليس فيها من السحر شيء . إنها صنفت لكي تروي الشهوة الفكرية لدى الأطفال الأسوياء بين سن الثالثة والسادسة . **والمهم هو أن يعرف المربي كيف يستخدمها** . وحسن استخدامها تحكمه أولاً وآخراً الملاحظة الموضوعية والدقيقة لكل طفل يعالجها.

وفي هذا يقول «فيشر D. C. Fischer » في كتابه « التربية عند منتسوري L'Education Montessori » : إن وصول أجهزة منتسوري الى مؤسستنا لا يحمل من معاني الصحة النفسية للأطفال أكثر مما يحمله من معاني الصحة الجسدية وصول علبة من الطحين أو المعجنات الى المطبخ . فإذا أنت لم تعرف أن تحيل الطعام الخام ، بعملك وعنايتك الشخصية ، طعاماً مغذياً مثيراً للشهية ، مات أطفالك جوعاً ، ولو أغدقت عليهم أفضل ما ينتجه سوق الأغذية من مواد أولية » .

فالأجهزة والأدوات تثير اهتمام الطفل : وهذا الاهتمام الذي يشعر به به تجاه عمله يتغلب على كراهيته الطبيعية للجهد . وفيما بعد ، يغدو من الصعب عليه أن يُعمل فكره في موضوعات لا تثير بطبيعتها الاهتمام ، وهكذا تمحي وتزول مسألة النظام . فالنتائج يتم الحصول عليها عن طريق أفضل المنبهات والمثيرات ، نعني اللذة والمتعة .

نظرة نقدية عامة :

لقد قيل عن تربية «منتسوري» إنها قد اجتاحت العالم . وهذا قول حقّ ، ويكفي للتأكد منه أن نرى العدد العديد من المدارس المنتسورية المنتشرة في أرجاء العالم ، بل أن نرى ضروب الأدوات البسيطة الموضوعة لسن الطفولة والشائعة في معظم رياض الأطفال .

نضيف الى هذا أن ثمة تجارب عديدة أجريت لتطبيق الطريقة المنتسورية في التعليم الثانوي نفسه ، لا في المدارس الخاصة حسب بل في بعض المدارس الرسمية في هولندا (وإن تكن «منتسوري» قد رفضت الاعتراف بهذه المدارس) .

ومع ذلك فهذه التربية لم تسلم من النقد . فقد أخذ عليها أنها تلجأ إلى علم نفس تجاوزه علم النفس الحديث. إنها تلجأ الى علم نفس معني بدراسة الإحساسات أكثر من عنايته بدراسة الذكاء الحسي الحركي الكامل . كذلك أخذ عليها أنها تلجأ مع الطفل الى أدوات مادية جامدة ثابتة محددة سلفاً ، وبذلك تقلل في الواقع من نشاط الطفل الحر وترده الى ضرب من نصف العفوية . فاللعب الحر يظل فعالية من فعاليات الصغار ، والأدوات المادية تمنع الفعالية المتجددة المتكيفة باستمرار بما فيها من بناء عفوي وخلق حقيقي .

وترى عدد من المدارس أن ابتكار الأدوات من قبل الطفل نفسه ، بحيث تتجدد دوماً ، هو الطريقة الحقيقية لتمرين فعاليته [1] .

وقد شهدت هذه الطريقة انبعاثاً جديداً في الولايات المتحدة . ويرى بعض المربين في هذا الانبعاث ظاهرة تثير القلق ، إذ يعبّر في نظرهم عن نزعة سيئة في التربية التقت مع طريقة منتسوري قوامها تقديم تربية « ميكانيكية » تستهدف « التعجيل » المفرط في نمو الطفل قبل الأوان ، عن طريق « إغراقه » بشتى أنواع الأدوات التربوية والتعليمية .

---

(١) أنظر « أوبير R. Hubert » : التربية العامة ، ترجمة الدكتور عبدالله عبد الدائم ، نشر دار العلم للملايين ببيروت ، الطبعة الثانية ، ١٩٧٢ ، ص ٦٢٩ .

الفصل الثالث

طريقة «دوكرولي» ومراكز الاهتمام

(١٨٧١ – ١٩٣٢)

حياته ونشأة أفكاره :

ولد الدكتور « أوفيد دوكرولي Ovide Decroly » في « رنيكس Renaix » (بلجيكا) في ٢٣ تموز (يوليه) عام ١٨٧١ من أب صناعي فرنسي الأصل . وتخصص بعد دراسة الطب في جامعة «غان Gand » بالجملة العصبية والأمراض النفسية ، وأتم تعليمه في برلين وباريس .

وفي عام ١٩٠١ أسس «معهد التعليم الخاص بالمتأخرين Institut d'Enseignement Spécial pour Retardés » وأنشأ فيه نوعاً من التربية النفسانية التي تلائم مختلف الحالات المطلوب علاجها .

وفي عام ١٩٠٧ أنشأ «المدرسة للحياة وبالحياة « L'Ecole par la Vie et par la Vie وهي مدرسة للأسوياء .

وقـد أسسها في شارع « إرمتاج Ermitage » في « إكسل Ixelles » بالقرب من « بروكسل Bruxelles » ، واشتهرت فيما بعد باسم « مدرسة الإرميتاج » . ونقلت بعد ذلك عام ١٩٣٦ إلى « أوكل Uccle » . وقد طبق في هذه المدرسة تجاربه الناجحة التي أجراها في « معهد التعليم الخاص بالمتأخرين » ونقلها إلى ميدان تربية الأسوياء .

وفي عام ١٩١٢ أصبح مديراً « لقسم علم النفس والتوجيه المهني » ثم عين عام ١٩١٣ أستاذاً بمدرسة « بلتمبل Buls-Tempel » وهي معهد عال للتربية .

ثم أسس عام ١٩١٤ – بمعونة جماعة من المربين والمحسنين – داراً لمساعدة يتامى الحرب ، سميت « بيت اليتامى Foyer des Orphelins » وعين رئيساً لها .

وفي عام ١٩٢٠ أصبح أستاذاً لعلم نفس الطفل في جامعة بروكسل ثم كلف عام ١٩٢١ في كلية الطب بتدريس علم الصحة المدرسية لطلبة الدكتوراه .

وفي عام ١٩٢٧ أسس « رابطة المدرسة الحديثة La Ligue de l'Education Nouvelle » وهي رابطة قامت داخل مدرسة « الإرميتاج »

ولا شك أن أبرز أعماله كانت مدرسة « الإرميتاج » هذه . ففيها نمت تجربته التربوية وتفتقت طريقته الجديدة :

فبعد التجارب الأولى التي قام بها في معهد « التعليم الخاص بالمتأخرين» كما ذكرنا ، أراد أن ينقل تجاربه إلى ميدان الأسوياء ، فأنشأ «المدرسة للحياة وبالحياة » أو مدرسة الإرميتاج عام ١٩٠٧ في طرف من مدينة بروكسل . وقد آزره فيها مساعدتان قدمتا لـه الإخلاص والإيمان والنشاط ، وهما الآنستان « ديغـان Degand » و « مونشان Monchamp » . وإليهما

يرجع الى حد كبير تقدم المدرسة ونجاحها .

وازدهرت المدرسة وفاقت نتائجها كل أمل ، واجتذبت أنصاراً متزايدين .

وتوسعت هذه المدرسة بين عام ١٩٠٧ وعام ١٩٣١ ، فازداد عدد طلابها وأنشئت فيها فصول جديدة ، وقامت بها نشاطات عديدة ، رغم ما أصابها من ضنك أثناء الحرب العالمية الأولى ورغم إغلاقها عام ١٩١٥ . فلقد عادت بعد الحرب عام ١٩٢٥ أشد نشاطاً ، ونقلت إلى الريف وبلغ عدد طلابها عام ١٩٣١ – ١٩٣٢ ثلاثمائة طالب .

خصائص تربية دوكرولي :

مات «أوفيد دوكرولي» قبل السيدة منتسوري . غير أن ثمة تشابهاً غريباً بين حياة هذين المربيين الكبيرين اللذين اشتهرا في مطلع القرن العشرين . فكلاهما بدأ بدراسة الطب وعني بضع سنين بالأطفال المتخلفين وطبق تجاربه الناجحة في هذا المجال على تربية الأطفال الأسوياء . ومبادئهما التربوية متشابهة إلى حد كبير ، فقوام هذه المبادىء لدى كليهما مبدءان أساسيان : الاهتمام والتربية الذاتية . غير أن أهدافهما مختلفة ومتباينة دون شك ، ومن هنا كانت بين الطريقتين فروق كبيرة . فالسيدة منتسوري تنهج قبل كل شيء منهجاً تحليلياً : فهي تجزيء وظائف الطفل النفسية المختلفة وتضع تمرينات خاصة لإنمائها واحدة بعد واحدة وخطوة فخطوة . ولذلك نراها تستعمل في الغالب أدوات اصطناعية. أما عند «دوكرولي» فالطفل يوضع على العكس منذ الوهلة الأولى أمام شيء محسوس بكل ما فيه من تعقيد ، ثم يأتي التحليل بعد ذلك . وهو يسقي أدواته من الطبيعة نفسها . وطريقة القراءة عنده ، كما سنرى ، هي **«الطريقة الجملية»** التركيبية المبنية على النظرية المعروفة في علم النفس الحديث ، وهي أننا ندرك لأول وهلة الأشياء بمجملها (وهذا ما يدعوه «دوكرولي» بوظيفة التركيب

الإجمالي) . ويطبق «دوكرولي» مفهوم التركيب هذا في مبدأ مراكز الاهتمام كما سنرى – فهو لا يفرض على الأطفال معلومات متراكمة لا رغبة لهم فيها أو يدفعون الى الاهتمام بها دفعاً بوسائل مصطنعة ، بل يختار موضوعات ذات نفع حيوي (كالبرد في فصل الشتاء مثلاً) .

وفي الجملة نستطيع أن نقول ان « دو كرولي » يهدف إلى إعداد الطفل للحياة بالحياة نفسها ، وإلى تنظيم بيئة يجد فيها هذا الطفل الحوافز الملائمة لميوله واهتماماته الطبيعية .

ونستطيع أن نلخص الخصائص المميزة لمدارس دوكرولي في الخصائص التالية التي صاغها مؤسس الطريقة نفسه في محاضرة ألقاها عام ١٩٢١ بكاليه في مؤتمر التربية الحديثة (١) :

١ – يجب أن تنشأ مدرسة الثقافة العامة حتى سن الخامسة عشرة في جو طبيعي ، أي أن توجد في بيئة يتيسر فيها للطفل أن يتصل كل يوم بظواهر الطبيعة ومظاهر الحياة للكائنات الحية عامة وللإنسان خاصة .

٢ – يجب أن تعدّ دور التعليم وتؤثث بحيث تكون مصانع صغيرة أو مختبرات لا فصولاً من الطراز المستمع .

٣ – يحسن أن تكون مجموعات الأطفال متجانسة ما أمكن . وكلما كانت المجموعات أكثر عدداً كان التجانس أشد ضرورة . والأفضل ألا يتجاوز عدد تلاميذ الصف الواحد عشرين الى خمسة وعشرين .

٤ – الدروس العملية في المحادثة والكتابة والقراءة والإملاء والحساب يفضل أن تكون في الصباح . وتعطى هذه التمرينات العملية في صورة العاب

---

(١) يحسن الرجوع في هذا المجال وفي كل ما يتصل بطريقة دوكرولي إلى الكتاب القيم الذي وضعته « إميلي ها مايد Emilie Hamaïde » والذي ترجمه إلى العربية الدكتور أحمد فؤاد الأهواني (نشر وزارة المعارف بمصر عام ١٩٥٣) .

وعندما لا توجد دروس عملية تخصص ساعات الصباح لتمرينات مختلفة كالملاحظة والموازنة والترابط والرسم والتنفيذ المحسوس (الأشغال اليدوية) والموسيقى والألعاب الرياضية وغير ذلك ، ويتم اختيار هذه التمرينات في إطار برنامج مترابط الأجزاء .

٥ — يخصص بعد الظهر ، ما عدا الإجازات ، للأعمال اليدوية أو دروس اللغات الأجنبية .

٦ — تستخدم بعض الأيام في الصباح للرحلات والزيارات (صيد الحيوانات المائية ، صيد الحشرات ، زيارة المصانع ، التحف الفنية ، المتاحف ، محطات السكك الحديدية ، الصناعات المنزلية) .

٧ — يأخذ أولياء الأمور علماً بالطريقة المتبعة في المدرسة كي يسهموا في نجاحها ويشاركوا في إدارتها بوساطة مجلس للآباء .

٨ — لتنمية روح المبادرة والثقة والتضامن ، يلجأ التلاميذ إلى الحوار المتبادل فيما بينهم ، ويختارون الموضوعات بأنفسهم ويعرضونها على المعلم للموافقة عليها . ويتم التدريب على العمل الشخصي والجمعي بالتعاون الدائم بين التلاميذ في أوجه النشاط والتنفيذ المختلفة التي يقتضيها ترتيب الأمكنة وتنظيفها وترتيب المجموعات والمواد والصور والنصوص والكتب واللوحات والأجهزة المختلفة ، وإصلاح الأشياء البالية أو المكسورة ، والعناية بأحواض الأحياء المائية Aquarium وجحور الحيوانات الأرضية terrarium الخ .

منهاج الدراسة :

يوجه « دوكرولي » انتقادات عديدة إلى مناهج المدارس الرسمية المألوفة : فهي لا تقيم وزناً كافياً لنشاطات الطفل واهتماماته ؛ وكثير من المواد

فيها تتجاوز طاقات الطفل وقدرته على الهضم والتذكر ؛ والتمرينات فيها لا تيسّر انطلاق فعاليته الذاتية والعفوية . ولهذا يأخذ بمنهاج مباين ومستقل عن مناهج المدارس الرسمية ، يقوم على اهتمامات الطفل الطبيعية ، وهي اهتمامات يمكن تصنيفها في مجموعات أربع :

١ — الحاجة إلى الغذاء .

٢ — الحاجة إلى مغالبة التقلبات الجوية .

٣ — الحاجة إلى مدافعة الأخطار ومنافحة الأعداء .

٤ — الحاجة إلى النشاط والعمل المتضامن والترويح والتهذيب .

ويجمع إلى الحاجة إلى الغذاء الحاجة إلى التنفس وإلى النظافة ، كما يضم الحاجة إلى الضوء والراحة إلى الحاجة إلى العمل والنشاط .

ثم ينظر بعد ذلك في البيئة ومدى توفيرها للشروط اللازمة لإرواء تلك الحاجات . وعوامل البيئة هذه هي عنده الأسرة والمدرسة والحيوانات والنباتات والكون بأسره (بما فيه الشمس والكواكب) .

وقلما يتحدث هذا المنهاج عما يعرف باسم « علوم الآلة » كالقراءة والكتابة والإملاء والحساب . ولا تخصص لهذه العلوم سوى ساعات قليلة في الأسبوع ، وإن تكن النشاطات اليومية الأخرى تستعين بها وتتعرض لها مراراً .

ويختار « دوكرولي » موضوعاً واحداً كل عام — من بين الموضوعات المرتبطة بالحاجات الأساسية التي ذكرناها — ويجعل هذا الموضوع المحور الذي تتحلق حوله سائر الموضوعات الثانوية . ويعرف هذا الموضوع الأساسي باسم « مركز الاهتمام Centre d'intérêt » . فإذا كان « البرد » مثلاً هو مركز الاهتمام ، دارت الدروس كلها حوله وأشعت من خلاله :

فيشرع أولاً بملاحظة الأحداث المتصلة بالبرد : كالثلج ، والجليد ،

وتشققات الجلد الناجمة عن البرد ، والشعور بالبرد ، ووسائل الوقاية من البرد .

ثم يتم الانتقال – عن طريق التداعي – إلى أبحاث ودراسات أوسع ، لا تشمل الفيزياء وحدها ، بل تشمل دراسة الجغرافية الطبيعية التي تعلم أقاليم البلاد المختلفة ، والجغرافية الاقتصادية التي تعلم من أين تأتي الوسائل التي تقي من البرد (وهذه الوسائل ليست الفحم والمازوت فقط بل الصوف والفراء أيضاً) ، وتشمل علم النفس الفردي والجماعي الذي يمكن أن يقدم لنا معلومات عن دور البرد في تكوين الأمزجة والطباع المختلفة ، الخ ...

وتقسم خطة الدراسة التي تتحلق حول « مركز الاهتمام » على أشهر السنة وأيامها .

النشاطات :

يضم نظام « دوكرولي » ثلاث مجموعات من النشاطات :

١ – نشاطات الملاحظة Observation :

وهدفها تنمية روح الملاحظة لدى الطلاب . ولهذه الغاية يقومون باختبار الأشياء ومعالجتها بأيديهم ، ويجمعون ويصنفون ويصفون ، ويزورون المصانع والحوانيت ويقومون بنزهات متنوعة ويعنون بالحيوانات ويرسمون مظاهر الطبيعة ، الخ ...

والغرض من دروس الملاحظة هذه ، كما تلخصها « هامايد Hamaïde » (في كتابها المشار اليه سابقاً ، ص ١٢٤) :

أ – أن نعود الطفل أن يشعر بالظواهر ، بدفعه إلى بحث أسباب الظواهر وتسجيل نتائجها .

ب — أن نعطي الطفل بطريقة محسوسة ما أمكن ، الأفكار المعقدة المتصلة بالحياة .

د — أن يدرس الطفل مظاهر الحياة في الكائنات النموذجية واستخلاص المعاني التطورية العامة عنها ، سواء بالنسبة إلى النبات أو الحيوان أو الإنسان نفسه .

وتنقسم نشاطات الملاحظة هذه إلى مجموعتين متميزتين . المجموعة الأولى تضم **الملاحظة العارضة** ، المستمدة من الحوادث الطارئة التي تقع خلال العام . والمجموعة الثانية — وهي الأهم والأجدر — تشمل « **الملاحظة الحقة** » المستمدة من مركز الاهتمام الذي هو موضوع الدراسة خلال العام . وتستخدم فيها الحواس على أوسع نطاق ممكن ، باللجوء أولاً إلى « مقاييس وموازين » طبيعية ، ثم إلى نظام القياس المتري [1] .

٢ — نشاطات الترابط (association) :

وهدفها تكوين الحكم والمحاكمة والتفكير المنطقي لدى الطفل ، وتوسيع خبرته ، وتجميع مواد يمكن استخدامها في التعليم . ويتم ذلك بأن نصل بالطفل إلى ربط المعلومات التي اكتسبها عن طريق الملاحظة مع المعلومات السابقة التي يتذكرها أو التي يجمعها عرضاً .

وتلخص الملاحظات التي يحصل عليها الطالب عن هذا الطريق في كراسات وتدعم برسوم بالقلم أو الريشة أو الألوان أو غير ذلك . وبعض هذه الكراسات تبلغ قدراً هائلاً من الجمال والروعة .

وتيسر نشاطات الترابط هذه أن يدرك الطفل كثيراً من العلائق بين الظواهر

---

(١) أنظر تفصيل ذلك في كتاب « هامايد » (الترجمة العربية ، ص ١٢٤ — ١٣٤) .

والوقائع ، والصلات بين الأسباب والمسببات ، وتتيح له – في رأي دوكرولي – أن يستخلص منها طريقاً مفضياً إلى السلوك الواجب تجاه أهله ومجتمعه والإنسانية جمعاء [1] .

٣ – نشاطات التعبير (expression) :

وهدفها التعبير عن الفكرة تعبيراً يفهمه الآخرون ، وذلك بالكتابة أو الرسم أو الأشغال اليدوية أو سواها ..

وبعض أنماط التعبير محسوسة مشخصة تتم عن طريق صنع نماذج حسية ، أو عن طريق الخياطة أو صنع بعض الأشياء . وبعضها الآخر مجرد كالقراءة والمحادثة والكتابة والإنشاء والمسائل وسواها .

وتحتل الأشغال اليدوية مكانة رئيسية بين نشاطات التعبير هذه . وبفضلها يسهم الطلاب في إغناء المواد الحسية في الصف ويضيفون إليها عينات يصنفونها بأنفسهم : من حيوان أو نبات أو معدن أو غيرها .

العمل في فرائق (équipes) :

ولكي يقوم الطلاب بدراساتهم المعقدة خير قيام ، يجتمعون في مجموعات وفرائق : فيعدّون بانفسهم منهاجهم ، ويحددون الأبحاث التي سيقومون بها ، والأعمال التي سينفذونها ، ويوزعون المهمات فيما بينهم .

ويشتمل عمل كل عضو في الفريق على طائفة من « البطاقات » تمثل صعوبات المشكلة التي ينبغي حلها . ويقوم الطالب بمعالجة هذه الصعوبات واحدة تلو الأخرى .

---

(١) تضرب لنا « هامايد » (في كتابها المشار اليه ، ص ١٣٩ – ١٤٠) امثلة على بعض أنواع النشاط المتصلة بالترابط.

هكذا يمكن أن توضع طائفة من « البطاقات » حول التحليل ، أو النظام المتري ، أو توالد البذرة ، أو تربية الحيوان ، الخ ...

الألعاب التربوية jeux éducatifs :

يسمح نظام « دوكرولي » بوضع العديد من الألعاب التربوية التي تدفع الطفل إلى النشاط وتهيء له فرصة العمل الشخصي ، وتشبع رغبته الفطرية التي تحمله على اللعب بالصور أو الأشياء الملونة .

وقوام تلك الألعاب في معظم الأحوال « أشياء أو صور مجموعة على ورق من الكرتون ، تتيح المجال لتمرينات الترابط أو القراءة أو الحساب » .

ويستند مبدأ استعمالها — كما تقول « هامايبد » (في كتابها المذكور ، الترجمة العربية ، ص ١٤٧) « إلى قيمة اللعب كوسيلة تجعل الطفل ينشط وهو فرح ، إلى جانب كونها تيسر عدداً مفيداً من المراجعات والتكرار تسمح بحفظ الأفكار التي يجب أن تثبت ...

« وتفيد الألعاب المعتمدة على الصور المنفذة ، في القراءة الذهنية البصرية lecture idéo-visuelle وفي الحساب الأولي : إنهـا تكوّن مرحلة الانتقال بين الألعاب الحقة التي تمثل أشياء واقعية أو مصغرة (بيت ، مطبخ ، اسطبل ، مزرعة ، حيوانات مختلفة ، أشجار ، قطارات ، سيارة ، عجلة ، لوازم بيتية ، عرائس) وبين التمرينات الفردية المتدرجة المتمثلة في أسئلة مبوبة على ورق المقوى (الكرتون) وفي تمرينات القواعد والعلوم الطبيعية والجغرافية والتاريخ . وهي بذلك تسمح بجعل العمل فردياً (تفريد العمل) وبمضاعفة نتاج كل طفل ، مع الإهابة بالتنافس والتضامن » (١) .

---

(١) أثبتنا النص الذي ورد في الترجمة العربية ، بعد تعديله وتصحيحه .

النشاط الحر والنظام :

العمل الذي يقوم به الطفل في مدرسة « دوكرولي » ، لا يشعر فيه بعناء ، لأنه مستند إلى ميوله الطبيعية واهتماماته الفطرية . وهو في هذا يتفق مع سائر المربين المحدثين في نظرتهم إلى الجهد . وهو ، مثلهم ، لا ينتصر للفوضى ولا يقبل أن يترك الطفل لنزواته وأهوائه ، بل يطلب أن يتدرب الطفل على العمل الشخصي وأن ينمي فعاليته العفوية ويتعلم كيف يلاحق هدفاً اختاره بملء حريته . أما المعلم فيوجه وينصح ويعنى خاصة بأصحاب الطباع القلقة أو الشريرة .

وفي مثل هذا الجو ، يغدو حفظ النظام أمراً ميسوراً ، إذا توافر لدى المعلم الحد الأدنى من حسن التصرف . على أن النظام هنا يختلف عن النظام في فلمدرسة التقليدية ، فهو نظام يقوم عن طريق النشاط والجهد الحي العفوي ، ايه نرى الصف أشبه ما يكون بخلية نحل .

الطريقة « الجملية » في القراءة :

اشتهر « دوكرولي » كما نعلم بأنه أبو الطريقة الحديثة في القراءة التي تعرف باسم الطريقة الجملية (أو الكلية) (Méthode globale في الفرنسية ، وفي الإنكليزية Look and say method) . وهي الطريقة التي تخالف طريقة القراءة القديمة التي تبدأ بالحروف لتؤلف منها المقاطع ثم تؤلف من هذه المقاطع كلمات وأخيراً تركب هذه الكلمات في جمل .

وهذه الطريقة التي كان دوكرولي من روادها [١] ، تستند كما نعلم إلى النظرية المعروفة في علم النفس الحديث التي تقرر أننا ندرك الكليات قبـــل

---

(١) نجد بذوراً لهذه الطريقة عند المؤرخ وعالم الاجتماع العربي ابن خلدون في مقدمته .

الجزئيات. وقد أوضح هذه النظرية بوجه خاص أصحاب مدرسة الصيغة « gestalt » (أو الشكل)[1] .

هكذا يقدم « دوكرولي » للطفل الذي لا يعرف القراءة بعد ، جملة تامة تدل على أمر ينبغي إنفاذه : من مثل « أرني الكمثري » أو « كل نصف الكمثرى » ... وأحياناً تكتب المعلمة على السبورة بحروف كبيرة كلمات ينبغي على التلاميذ أولاً أن يتأملوها جيداً . ثم تقرأ المعلمة هذه الكلمات قراءة بطيئة . ثم تعيد قراءتها مشيرة بعصا طويلة إلى المقاطع التي تلفظها . ثم يأتي دور التلاميذ ، لا للقراءة ، لأنهم لا يعرفون القراءة بعد ، بل ليرددوا الكلمات التي حفظوها مركزين انتباههم على السطور المكتوبة على السبورة . وبعد أن يحفظوا النص تماماً ، يدعون للقيام بمقارنات مفيدة : فالقسم الأول من كلمة « أبواق » يوجد في كلمة « أبواب » ، وكلمة « باب » تبدأ كما تبدأ كلمة « باع » الخ .. وهكذا يتبع التحليل التركيب .

وفي تعليم الكتابة ينهج « دوكرولي » النهج نفسه : فبدلاً من تخصيص الأسابيع الأولى لتسطير الخطوط ، تعطى للطفل جملة قصيرة ينبغي أن يكتبها كأنها رسم من الرسوم ، وبعد أيام فقط يدعى إلى تمييز عناصر الجملة والكلمات .

نظرة نقدية :

لقد طبقت طريقة « دوكرولي » في العديد من البلدان ، وأعطت نتائج

---

(١) للاطلاع على نظرية الصيغة (الجشتالت) يحسن الرجوع خاصة إلى مؤلفات « كوهلر Koehler » و « كوفكا Kofka » و « فرتهايمر Wertheimer » كما يعثر القارىء على عرض واضح لمبادىء مدرسة الصيغة في كتاب « غيوم P. Guillaume » : « علم نفس الصيغة Psychologie de la forme » نشر دار فلاماريون Flammarion باريس .

جيدة . والمعلمون الذين يركنون إلى استخدامها بعد استخدام الطريقة العادية يستمسكون بها غالباً ولا يرضون عنها بديلاً .

وعن هذه الطريقة يقول المربي السويسري « كلاباريد Claparède في مقدمته لكتاب « هامايد » (الترجمة العربية ، ص ٣) :

« يرغب دوكرولي ، كما نرغب جميعاً ، في تقريب المدرسة من الحياة ، وفي تعليم الطفل عن طريق العمل . ولكي ندفع الطفل إلى العمل يجب أن نهيء له الرغبة في العمل . ويتوقف جزء من هذه الرغبة على الاستعدادات الشخصية لكل تلميذ ، كما يتوقف على الحاجة العامة المميزة لحال الطفولة ، وهي الحاجة إلى اللعب . فإذا قدّمت أوجه النشاط التي نريد من الطفل عملها في صورة اللعب ، أمكن شحذ هذه الأوجه من النشاط بأحسن ما يمكن ... ولقد فطن دوكرولي إلى فائدة اللعب منذ زمن طويل ، واستطاع بوساطة الألعاب التي أحسن ابتكارها (والتي نشرتها وأكملتها الزميلة الآنسة « ديكودر Descœudres ») أن يثير ويدفع — إن صح القول — اهتمام الصغار الشواذ .. وهذه الألعاب بعينها لها — إلى جانب ذلك — قيمة في تنمية النشاط العقلي للطفل الصغير السويّ . ويمكن دفع الطفل الأكبر سناً إلى ملاحظة نفسه وإلى الموازنة والتخيل والتأمل والخلق ، حين تُعقّد هذه الألعاب شيئاً فشيئاً مع الاحتفاظ بمبدئها » .

من هنا نرى أن الطريقة الدوكرولية تصلح لأن تطبق على الصغار والكبار (خلافاً للطريقة المنتسورية التي تصلح للطفولة الأولى) وقد طبقت فعلاً وأتت بنتائج طيبة مثمرة حين أقام دوكرولي في مدرسته — بناء على طلب الأسر — التعليم الثانوي . على أن الفوج الأول من التلاميذ لم يدخل الجامعة إلا بعد موته عام ١٩٣٢ .

وقد طورت هذه الطريقة اليوم ودمجت مع طرائق أخرى ، ولبست أشكالاً مختلفة في ضوء التجارب التربوية المحدثة .

ويكفي أن نذكر من حصادها المثمر ، فكرة « مراكز الاهتمام » التي أصبحت محوراً من محاور كثير من الأنظار التربوية المحدثة .

كذلك يكفي أن نذكر الاهتمام الذي توليه للعمل الجمعي ولتنظيم الطلاب عملهم ونشاطهم بأنفسهم ، ملتقية في ذلك مع أحدث الاتجاهات الحديثة اليوم ، ولا سيما فكرة « التربية المؤسسية Institutional education » التي اغتذت بمبادىء « فرينيه Freinet » كما اغتذت بمبادىء دوكرولي وسواهما من أنصار إشراك الطلاب في تنظيم تعليمهم .

* * *

الفصل الرابع

طريقة « دالتون »

نشأة الطريقة :

يرجع الفضل في هذه الطريقة إلى « هيلين باركهرست Helen Parkhurst » التي بدأت بالتعليم عام ١٩٠٤ في مدرسة ريفية في الولايات المتحدة الأميركية. وكانت المدرسة تضم أربعين تلميذاً موزعين على ثمانية صفوف ، وكانت هي المعلمة الوحيدة في تلك المدرسة . ومن هنا كان همها أن تجد عملاً لسائر الطلاب ، في الصفوف المختلفة ، بينما تقوم هي بإلقاء درسها في أحد الصفوف . وقد جاءت طريقة « دالتون » لتحل هذه المعضلة . غير أنها لم تتحقق في صورتها الكاملة إلا بعد بضع سنوات . أما في ذلك الحين فقد اكتفت المعلمة الوحيدة « باركهرست » أن تطلب إلى أكبر التلاميذ سناً أن يكونوا عرفاء لمن هم أصغر سناً ، يأخذون بيدهم وينفردون بهم في ركن من الصف . وتروي باركهرست نفسها قصة هذه التجربة الأولى فتقول [1] :

---

(١) إرجع إلى كتابها الهام والشيق « التربية على طريقة دالتن » ترجمة زكريا ميخائيل ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، الطبعة الثانية ، ١٩٤٩ (ص ١٠) .

« لقد كان أول اشتغالي بالتعليم بمدرسة ريفية بها أربعون تلميذاً في ثمانية أقسام في مستويات مختلفة . وكان عليّ إذاً أن أعد عملاً يفرغ له سبعة من هذه الأقسام ، بينما ألقي درساً على القسم الثامن . ولقد رأيت أن خير حل للمشكل أن أعهد إلى كل تلميذ منهم بعمل يفرغ له ، إلى أن يتاح لي أن أشرف على ما قام به . ولإنجاح هذه الطريقة رأيت أن أطلب إلى كبار التلاميذ مساعدة صغارهم . وقد استجابوا لهذه الرغبة . وبعونهم أحلنا مخزناً واسعاً إلى قاعة للدراسة خصص كل جانب فيها لتدريس مادة معينة . وكان لنا إلى جانب القاعة حديقة وردهة اصطنعنا للعب » .

وتحدثنا « باركهرست » كيف انتقلت فيما بعد إلى التعليم بمدرسة ثانوية وبمدرسة ابتدائية وبمدرسة للمعلمين وبكلية للمعلمين ، وكيف صادفت فيها جميعها معضلات أخرى كانت تفتنّ في تذليلها من دون أن تقنعها تماماً الحلول التي تصل إليها .

ثم وقعت يوماً (عام ١٩٠٨) على كتاب « بناء العقل » لمؤلفه « إدجار جيمس سويفت Edgar James Swift » فتأثرت بأفكاره وترك صدى عميقاً في نفسها ، واستقت منه خاصة فكرة « المختبرات » (المعامل) في التربية . ومما قرأته في ذلك الكتاب :

« إن الطريقة المعقولة هي أن **نعمل مع الطلاب**، فنبعث فيهم التشوف إلى أن ينقبوا عن الأشياء بأنفسهم ، وأن يضموا ما يصلون إليه من المعلومات بعضه إلى بعض ، ليناقش ويوضح في الدرس »(١) .

وقد حبّب إليها هذا الكتاب أن تخرج على النظم المألوفة في التربية وأن تتفرغ للتجريب فيها باحثة منقبة عن أفضل الطرق . وبدأت تحقق رجاءها هذا بعد أعوام ثلاثة (عام ١٩١١) فرسمت طريقة لتجرب على الأطفال

---

(١) المرجع السابق ، ص ١٢ .

الذين تترجح أعمارهم بين الثامنة والثانية عشرة في أول « مختبر للتربية » .

وتتحدث باركهرست عن « طريقة المختبر » هذه — التي استقرت على إطلاق هذا الاسم عليها حتى بعد تعديلها والوصول بها إلى حالتها النهائية عام ١٩١٣ — فتقول : إن الغرض منها « كان تنظيم الحياة المدرسية على نسق جديد ، وكانت فكرتي أن استبدل بذلك النظام الآلي الثقيل الذي كان متبعاً ، نظاماً سهلاً في الحياة المدرسية ، يمكّن التلاميذ من الاستمتاع بقسط أوفر من الحرية ، ويهيء لهم بيئة أكثر ملاءمة لمختلف فروع دراساتهم .. وفوق ذلك فقد أردت أن أجعل صعوبات الدراسة لكل تلميذ ملائمة لاستعداده ، وأن أهيء لكل منهم مجالاً للتقدم ، مهما يكن خاملاً أو نابهاً »(١) .

وفي عام ١٩١٣ وصلت بطريقة المختبر هذه إلى حد إلغاء برنامج الدروس إلغاء جزئياً ، غير أنها لم تتمكن من الاستغناء عنه بكامله إلا عام ١٩١٥ ، حين قامت بتنظيم التلاميذ في جماعات تكون لها الحرية في اختيار المختبرات . على أن كل جماعة كانت تعمل — في هذه المرحلة — في عزلة عن الجماعات الأخرى . ولم تستطع أن تكفل للجماعات فرصة التأثير بعضها في بعض إلا بعد مضي سنتين .

وقد أسعفها في هذا كله شخوصها إلى إيطاليا عام ١٩١٤ للاطلاع على طريقة « منتسوري » . وفي عام ١٩١٥ اشتركت في تطبيق هذه الطريقة عملياً في « كاليفورنيا » .

وفي أيلول من عام ١٩١٩ (أي بعد خمسة عشر عاماً من قيامها بالتعليم لأول مرة) أخذت تنفذ طريقتها الخاصة في مدرسة للعجزة (في بركشير) لم تكن مقسمة إلى فرق . ولقيت في ذلك نجاحاً حفزها إلى أن تطمع في تطبيق الطريقة على مدرسة ثانوية في موطنها مدينة « دالتون Dalton » بمقاطعة

---

(١) المرجع السابق ص ١٤ .

« ماساشوستس Massachussets » . وتحقق رجاؤها في شباط (فبراير) عام ١٩٢٠ ، وولدت الطريقة التي أطلق عليها اسم تلك المدينة : « طريقة دالتون القائمة على المختبر » .

مبادىء « طريقة دالتون » :

استوحيت « طريقة دالتون » من أمر يشغل الأميركيين حقاً هو الوصول إلى أفضل نتاج ممكن . وفي هذا يقول « سويفت » (الذي تأثرت به صاحبة الطريقة كما ذكرنا) :

« إن قانون الاقتصاد في الطاقة يصدق في التربية صدقه في علم الحيلة (الميكانيكا) » . فالكفاية (أو المردود) هي نسبة العمل النافع إلى الطاقة المبذولة في إنتاجه . وهذه الكفاية يمكن أن تزيد بتقليل المقاومة أو باستعمال قوة أكبر . ولقد غالى المربون دوماً في اللجوء إلى الأسلوب الثاني ، أي توليد هذه القوة دون اللجوء إلى أسلوب آخر » .

ومن هنا كان المهم ، في نظر « باركهرست » ، هو تيسير سبل العمل للطالب . ومن أجل ذلك يقسّم البرنامج المخصص للسنة ، بعد تجارب تجري في الصفوف التجريبية ، على شهور السنة ، وفي كل شهر تقسم كل مادة أيضاً إلى وحدات من العمل يشكل عددها أيام الدراسة (عشرون مثلاً) . وهكذا يعرف التلميذ بدقة ما ينبغي أن يعمله ويؤخذ بيده خطوة خطوة .

وليس في هذا جديد كما نرى ، سوى أنه تقسيم دقيق للعمل أو تجزيء للبرنامج . ولكن الشيء الجديد عند « باركهرست » هو في وضع عقد للعمل يتعهد به الطالب أن يهضم في الشهر عدداً ما من المواد . وهكذا يشعر بشخصيته ويحدد ما يعزم عليه . إنه يقوم بعمل شخصي مستقل . والبرنامج ليس ما يتبعه التلاميذ جميعاً ، بل هو ما يريده هو . إنه عمله وهوايته .

أما السبيل إلى اكتساب المعارف الضرورية فعلى الطالب أيضاً أن يجدها . وهذا جديد ثان في طريقة دالتون . فقد ألغيت بادىء ذي بدء الدروس المشتركة كلها ، ثم أظهرت التجربة ضرورة الإبقاء على عدد ضئيل منها . أما القسم الأكبر من الوقت فيخصص للعمل الشخصي . وفي هذا العمل الشخصي يترك التلميذ لهواه ، وتراعى شخصيته الثقافية تماماً . فلا جرس مثلاً يشير إلى الانتقال من درس التاريخ إلى درس اللغة الانكليزية . بل كل يسير على سيرته وحسب ذوقه . فهذا يخص الرياضيات بأربع ساعات والإنكليزية باثنتين ، في حين يعكس الثاني الأمر تماماً . ويغيّر بعض التلاميذ عملهم بعد ساعة من الوقت مثلاً ، بينما يبقى آخرون طوال ساعات الصباح في العمل نفسه . وهكذا يتبع كل واحد النهج الذي يوافقه . فليس من المعقول أن نقطع على التلميذ عمله حين يكون منكباً عليه بنشاط ورغبة . وليس من المعقول أيضاً أن نجعله يستمر في أمر لا يعلق به فكره .

على أن المعلم يلجم الميل الذي قد يدفع بعض التلاميذ إلى أن يخصوا جميع وقتهم بما يحبون ويؤثرون ، فلا يسمح لهم أن يتخطوا في المادة التي يفضلونها الحدود المقررة قبل أن يقوموا بجميع تعهداتهم المتعلقة بالمواد الأخرى .

وهكذا نرى أن المبدأ الأساسي الأول من مبادىء « طريقة دالتون » هو مبدأ الحرية . إن الطفل فيها يركن إلى الدراسة بملء حريته ويجد أدوات العمل اللازمة له في كل مادة من المواد . وفي وسعه أن يتحرك ويتحدث ويطلب عون زملائه ويناقش معهم أو مع المعلمة المسائل الصعبة .

وفي هذا تكتب « باركهرست » (١) :

« الحرية إذن هي أولى المبادىء التي تقوم عليها طريقة دالتون . فالطفل — من الناحية النظرية أو الثقافية — ينبغي أن يترك حراً ليكبّ على عمله في المادة

---

(١) المرجع السابق / ص ٢١ .

التي تستغرق باله ويشغف بها من غير أن نقطع عليه سلسلة أفكاره . إذ هو في هذه الحال أحدّ ذهناً وأكثر يقظة وأعظم اقتداراً على تذليل ما قد يلاقيه في دراسته من صعاب . فهذه الطريقة الجديدة لا تعرف صلصلة الناقوس التي تنتزع التلاميذ في ساعات موقوتة لتقودهم مكبّلين إلى درس جديد ومعلم جديد ، إذ أن هذا الأسلوب يذهب بطاقة التلاميذ ونشاطهم هباء منثوراً . وهذه النقلات المتعسفة تبذّر جهودهم ، شأن الموقد الكهربائي إذا أخذت تحول التيار إليه وتقطعه عنه حيناً فحيناً لغير سبب » .

والمبدأ الثاني الذي تقوم عليه « طريقة دالتون » هو **مبدأ التعاون** ، مبدأ تنمية الحس الاجتماعي عن طريق العمل المشترك والتعاون المتبادل . ويحلو لصاحبة الطريقة أن تسميه مبدأ « التفاعل في الحياة الاجتماعية » . وهي فيه تتأثر خاصة أفكار المربي « ديوي » ولا سيما في كتابه « الديمقراطية والتربية » (١) وتستشهد بعبارة له في هذا الكتاب :

« إن غاية التربية الديمقراطية لا تنحصر في الوصول بالفرد إلى أن يُحسن الاشتراك في حياة الجماعة التي يتصل بها مباشرة ، بل يجب أن تهيء الفرص للتفاعل المستمر بين الجماعات المختلفة ، حتى لا يدور في خلد فرد أو جماعة اقتصادية أنها تستطيع الحياة مستقلة عن غيرها » (٢) .

وترى « باركهرست » أن التلميذ يعيش غالباً — في ظل النظام القديم — بنجوة عن المجتمع المدرسي ، لا يمسّه إلا حين يندرج في زمالة رفاقه ليقطعوا سوياً الطريق الفعلي المشترك الذي يسمونه المنهج . وينتهي به ذلك إلى أن يصبح شخصاً غير اجتماعي ، فيلازمه هذا النقص حتى يبرح المدرسة إلى ميدان الحياة الفسيح . **أما « طريقة دالتون » فتريد أن تخلق للتلميذ بيئة لا مناص من**

---

(١) أنظر الترجمة العربية لكتاب الديمقراطية والتربية من تأليف ديوي ترجمة الدكتور متى عقراوي .

(٢) أوردته « باركهرست » في كتابها : التربية على طريقة دالتون » / الترجمة العربية / ص ٢٢ .

أن يؤدي فيها وظيفة اجتماعية . والعمل المدرسي فيها ينظم على منوال لا يسمح للتلميذ أو المعلم أن يكون بمعزل عن الجماعة .

تنظيم الدراسة في « طريقة دالتون » .

ليس من الضروري ، ولا من المستحسن ، في « طريقة دالتون » أن نبطل وحدات النظام المدرسي التي هي الصفوف والغرف ، ولا أن نبطل منهج الدراسة أيضاً . فطريقة دالتون تحتفظ بهما معاً . وكل تلميذ فيها يعدّ عضواً في فرقة ، ويجعل لكل فرقة منهج له حدّاه الأقصى والأدنى . غير أن تلك الطريقة تجعل بدايتها إعطاء الدروس للتلاميذ على هيئة عمل يتعاقد التلميذ مع المدرس على أدائه ، كما رأينا . ويرتضي التلميذ العمل المعين لفرقته عقداً عليه ، فيقسم المنهج إلى وحدات للعمل ، ويمهر صغار الأطفال فعلاً عقداً خاصاً بتوقيعهم ، يردّ إليهم إذا ما أتموا عملهم . أما في الفرق الأعلى فإنه يستغنى عن ذلك . وهذه صورة العقد :

« أنا . . . التلميذ بفرقة . . . أتعهد بأن أقوم بالتعيين . . .
التاريخ والتوقيع . . . » .

ولما كان لكل شهر من شهور السنة عمل معين ، فالعقد لكل فرقة يتضمن عمل شهر برمته .

وتوخياً للسهولة ترتب أقسام المنهج المختلفة مبوبة في قسمين : المواد الأساسية والمواد الإضافية (أو المواد الكبرى والمواد الصغرى) .

وتضم المواد الأساسية : الرياضيات والتاريخ والعلوم واللغة الأنكليزية وتقويم البلدان ، الخ ...

وتضم المواد الإضافية : الموسيقى والفن والصناعات والعلوم المنزلية والأشغال اليدوية والألعاب الرياضية ، الخ ...

وليس الصنف الأول من المواد أكثر أهمية من الآخر ، غير أن مواده وصفت بالأساسية لأنها المواد التي تعتبر أساس النقل من فرقة إلى أخرى في المدارس وفي امتحانات القبول في الكليات . ولهذا يتحتم أن نبذل لها وقتاً أوفر .أما قيمة المواد الإضافية ففي جلالة أثرها في نفس التلميذ . فدراستها تربي التلميذ على التأثر بالجمال وتنميته ، وتنمي القدرة على التعبير (١) .

ولكل فرقة مدرس اختصاصي يتولى التوزيع الشهري للمنهج فيما يتصل به . وكل فرع من فروع الدراسة يتم تعليمه في صف خاص : في مختبر القواعد ، أو العلوم ، أو الجغرافية ، أو الهندسة ، الخ ...

والدروس — كما سبق أن قلنا — دروس فردية يقوم بها كل فرد على حدة تبعاً لقدرته . ويقدم المعلم مع ذلك بعض الدروس المشتركة عندما تصل مجموعة من الطلاب إلى نقطة واحدة .

ويمكن أن يطبق هذا التنظيم للدراسة في أية مدرسة ؛ ما عدا مدارس صغار الأطفال الذين دون التاسعة .

التعيينات Assignments :

ومحور العمل في هذا التنظيم هو دون شك نظام « التعيينات assignments » والنجاح في الطريقة يعتمد إلى حد كبير على مقدار البراعة في تأليف التعيينات :

وأول شرط للتعيين الجيد أن يكون دائماً مكتوباً ، لا شفوياً ، واضح التعبيرات ، مبيناً للتلميذ الغاية التي يرمي إليها . وعلى المعلمة إذا أرادت أن تضع تعييناً أن تتحلل من الاعتقاد بأنها تضع خطة لنفسها تستعين بها على إلقاء درس ، وإنما المطلوب هو خطة يسترشد بها التلاميذ في تناول أقسام عقد العمل .

---

(١) التربية على طريقة دالتن / الترجمة العربية / ص ٤١ .

فالتعيين الجيد إذن يؤلف « كلاً » واحداً ، وتراعى في تأليفه وجهة نظر التلميذ .

كذلك ينبغي عند وضع التعيينات أن تختلف بالضرورة أساليب معالجة المواد المختلفة . على أن ثمة نقطاً معينة ينبغي أن تراعى مهما تكن مادة التعيين : أهمها أنك إذا أحببت للتلميذ أن ينقب عن الأشياء بنفسه ، وجب عليك أن تقدم له العُدد والوسائل التي يستخدمها في ذلك .

وتورد « باركهرست »[1] ، مجملاً — معيناً للمعلمة — لما يجب أن تشتمل عليه التعيينات الشهرية ، سواء أكانت مقسمة إلى أقسام أسبوعية لصغار الأطفال أم غير مقسمة للتلاميذ المتقدمين الكبار . ويشتمل هذا المجمل على النقاط التسع التالية :

(١) الموضوع .

(٢) المشكلات أو المسائل .

(٣) الأعمال التحريرية .

(٤) موضوعات الاستذكار .

(٥) المؤتمرات أو الدروس الشفوية .

(٦) المراجع

(٧) المكافآت (من وحدات العمل) .

(٨) دراسة معروضات لوحة الإعلانات .

(٩) الاستقطاعات .

وتفصّل الحديث عن كل نقطة من هذه النقاط[2] .

---

(١) التربية على طريقة دالتن / الترجمة العربية / ص ٧٧ — ٨٤ .

(٢) لمزيد من التفصيل يحسن الرجوع إلى كتابها « التربية على طريقة دالتن » الترجمة العربية /

مراقبة الدراسة وتسجيل تقدم التلاميذ في العمل :

تستخدم « باركهرست » لتسجيل تقدم التلاميذ والتثبت من مقدار العمل الذي أتموه في كل مادة – الطريقة البيانية (بطاقات الرسم البياني) . ففي كل صف توضع جداول ثلاثة : إثنان منهما يسجلان التقدم الذي يصيبه كل فرد على حدة ، والثالث يسجل تقدم الصف كله . والرسوم البيانية التي تستخدم صنوف ثلاثة :

الأول لمعلم المختبر يسجل فيه مدى تقدم كل تلميذ في أي مادة ويستطيع عن طريقه أن يتابع تقدمه في كل مواد العقد ، بما تدل عليه بطاقات المختبرات الأخرى .

والثاني هو بطاقة التلميذ ، وفيها يرى الطالب مدى تقدمه في جميع مواد التعيين ويسجله .

والثالث هو بطاقة الفرقة أو الأسرة ، وفيها يتم تسجيل مجموع الوحدات التي تنجزها من العمل (وتقسم من باب التيسير إلى أربعين خانة) .

والرابع هو البطاقة التي يسجل فيها حضور التلاميذ وغيابهم (١) .

نظرية نقدية :

لقد جربت طريقة دالتون للمرة الأولى عام ١٩١٩ ، وما لبثت بعد ذلك

= ص ٧٩ – ٨٤ / وإلى الفصل السادس خاصة من هذا الكتاب وعنوانه « أمثلة للتعيينات» وفيه تقدم أمثلة تطبيقية .

(١) من أجل مزيد من التفصيل أنظر « التربية على طريقة دالتن » الترجمة العربية ، الفصل السابع (الطريقة البيانية لتسجيل تقدم التلاميذ في العمل) ص ١٣٣ – ١٥١ .

حتى طافت أرجاء العالم . وهي اليوم مطبقة في آلاف المدارس في مختلف بلدان العالم .

ومن مزاياها أنها تحاول التوفيق بين النظام المدرسي التقليدي (ذي الكتب والمناهج) وبين الأفكار الموجهة للتربية الحديثة . والطفل فيها يشعر بحريته ، ويشعر بمسؤوليته ، ويشعر خاصة بأنه يزداد امتلاكاً للمادة التي عليه أن يتمثلها ، الأمر الذي يخلق لديه ثقة دائمة بذاته .

ومع ذلك فقد وجهت لهذه الطريقة اعتراضات قوية . حتى أن المربي « فيريير Ferrière » (وهو أحد روّاد التربية الحديثة كما سبق أن رأينا) يعتبر تطبيقها « خطراً عاماً لأنها تبقي على المناهج والكتب المدرسية » . وهو يرى فيها « مجرد تبديل بسيط في أسلوب الوظائف البيتية — هذه الوظائف التي تحضّر وفق طريقة دالتون في المدرسة نفسها في مدة خمسة عشر يوماً أو مدة شهر ، في حين يتم الاحتفاظ بالكتب القديمة وبالطرق البالية التي تعتمد على الحفظ والذاكرة ، وفي الجملة بجميع الأخطاء الشائعة التي يضاف إليها فقدان التعليم الجماعي » [١] .

يضاف إلى هذا ، فيما يرى « فيريير » أيضاً ، « أن المعلم هو الذي يحدد — في طريقة دالتون — العمل للتلميذ . يحدده حسب تقديره مؤهلاته . وفي هذا مصدر لخطأ يقع فيه المعلم ، وخاصة إذا كان هذا المعلم قليل الدراية بعلم النفس .. » (المصدر السابق ص ٢٥٢ — ٢٥٣) .

ورغم ان باركهرست تعتبر روح التعاون وتنمية الحس الاجتماعي مبدءاً أساسياً من مبادىء طريقتها ، يؤخذ على هذه الطريقة أنها لا تنمي هذا الشعور الاجتماعي تنمية كافية . فليس فيها عمل جماعي مشترك بالمعنى الدقيق ، وجل ما فيها ضرب من التعاون المتبادل الدائم . والعمل الخلاق فيها يزول تماماً

(١) فيريير ، ممارسة المدرسة الفعالة La Pratique de l'Ecole Active (1922).

— [illegible] (Prager) [illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible] 15.23

الفصل الخامس

مشروع « ونتكا »

نشأة المشروع :

أكمل طريقة « دالتون » وأضاف إليها ، المربي « كارلتون واشبورن Carleton Washburne » ، في « ونتكا Winnetka » .

و « ونتكا » هذه قرية صغيرة في ضاحية « شيكاغو » يقطنها خاصة رجال الأعمال الذين يذهبون إليها التماساً للراحة والهدوء . هذه المدينة الجديدة التي يقطنها الموسرون من أفضل البيئات مواتاة لإجراء تجارب تربوية جديدة .

ولهذا الغرض قرر مجلس التربية فيها عام ١٩١٥ تطبيق الطرق التربوية الحديثة في أربع مدارس حكومية عامة ، مؤثراً ذلك على أن يؤسس مدرسة خاصة تنظم وفق مبادىء التربية الحديثة . ودعا لهذا الأمر « كارلتون واشبورن » الذي أوصى به « فريدريك بورك Frederic Burke » مدير دار المعلمين في « سان فرانسيسكو » .

وكان « واشبورن » قد بدأ تعليمه ـ شأن « باركهرست » ـ في مدرسة

صغيرة ريفية بالقرب من « إلمونته Elmonte » في كاليفورنية . وقد جلبت انتباهه منذ ذلك الحين الفروق الفردية بين الأطفال . ولهذا حاول أن يجعل عمل كل طالب موافقاً لقابلياته . وتابع هذا النهج وأكمل نقائصه في مدرسة « تولار Tulare » التي مارس فيها بعد ذلك التدريس في الصفوف الخمسة العليا . غير أن غلوّه في « تفريد » التعليم وفي جعله موجهاً إلى كل طالب حسب قابلياته ، قاد إلى نوع من الفوضى كانت سبباً في صرفه من العمل . فكلفه « فريدريك بورك » مدير دار المعلمين الذي كان يقوم بأبحاث مماثلة تدريس العلوم في تلك الدار . وقضى هنالك سنوات خمساً ، انتقل بعدها إلى إدارة المدارس الحكومية العامة في « ونتكا » .

مبادىء الطريقة :

تحاول طريقة « ونتكا » أول ما تحاول أن تجعل عمل الأطفال متلائماً مع مراحل النمو النفسي ومع القابليات الفردية في آن واحد . وأبرز ما يميزها لجوءها — كطريقة « دالتون » — إلى « تفريد التعليم » . فالمنهاج فيها يراعي التطور الذهني للطفل . وكل تلميذ يسير فيه وفق طريقته الخاصة ، متبعاً بنفسه القراءات والتمرينات التي تجعله يكتسب ما يجب عليه عرفانه .

على أن طريقة « ونتكا » طورت طريقة « دالتون » وزادت عليها حين أوجدت جملة من الأدوات المدرسية الكثيرة التي يستطيع التلميذ بوساطتها أن يتزود بما يريد بسهولة وأن يصحح أيضاً أخطاءه بنفسه . ويطوف المعلم في الصف ، مجيباً على الأسئلة التي تلقى عليه ، ودافعاً إلى العمل ومشجعاً . ولا يؤدي خطأ يقع فيه الطالب في تمرين من التمرينات إلى وضع علامة رديئة ، وإنما يؤدي إلى ضرورة مراجعة قاعدة من القواعد يجهلها الطالب أو القيام بتمرين يجتنب بفضله الوقوع في ذلك الخطأ ثانية .

منهاج الدراسة :

إن عمل الطالب ، في نظام « ونتكا » ، مشطور قسمين : الأول عام للتلاميذ جميعاً والثاني خاص لكل تلميذ . فعليه أول الأمر أن يكتسب حداً أدنى من المعارف الأساسية ، بطرائق التثقيف الذاتي (بطاقات منظمة ومتدرجة في الصعوبة) . ثم يأتي قسم كامل من النشاط الحر (تمرينات على التعبير أو الإبداع — نشاط اجتماعي متنوع) يقوم به الطلاب فرقاً أو ضمن نواد اسست بحرية . وهذا القسم من المشاغل المدرسية هو الذي يبث الحياة في هذه المدرسة ويشيع فيها روحاً اجتماعية .

هكذا يقوم الصغار في رياض الأطفال بالرسم والنحت والأشغال اليدوية ، دونما مواد سوى تلك التي تفسح المجال للنشاط الحر . ثم يتدربون منذ الصف الأول الابتدائي على القراءة والحساب ، ومنذ الصف الرابع على العلوم الاجتماعية (كالتاريخ والجغرافية وتاريخ الحضارة ...) على أن هذا المنهاج المشترك ليس سوى الحد الأدنى اللازم . فلقد حاول أصحاب هذه الطريقة — كما يقول بياجيه [١] — أن يحددوا المعارف والفنون الضرورية التي تمليها الحياة الاجتماعية في عصرنا ، ووزعوا هذه المعارف إلى فروع ، ووصلوا — عن طريق التجريب المنهجي (ولهذا تلحق بمدارس « ونتكا » دائرة للبحوث التربوية) — إلى تحديد السن الدنيا لاكتساب هذه العلوم والفنون المختلفة لدى جمهرة الأطفال » .

وتتم مراقبة نتيجة عمل الطالب عن طريق روائز (tests) معدة لإظهار الثغرات في معارف التلاميذ . وهي روائز ينبغي أن تطبق بعناية وخبرة . وهكذا فإن المعلم لا يضع علامات بل يسجل التاريخ الذي بلغ فيه التلميذ مستوى معيناً . وقد يجتاز تلميذ مستوى إلى آخر أرفع منه في ثلاثة شهور ، في حين يكفي تلميذاً آخر خمسة عشر يوماً . وقد يحتاج التلميذ نفسه في مادة من

(١) بياجيه ، المرجع السابق 28.8A' 15

مواد الدراسة إلى ضعف المدة التي يحتاج إليها في مادة أخرى . وفي أي حال ، لا يبقى التلميذ حيث هو ، يكرر ما عرفه سابقاً ، كما أنه لا ينتقل إلى تمرينات أكثر صعوبة إذا لم ينجح تماماً في التمرينات السهلة .

نظرة نقدية :

تدل التجربة أن هذه الطريقة توفر كثيراً من الوقت . فالتلاميذ المتفوقون يستطيعون أن يتموا في أربع سنوات أو خمس الدرجات الثماني المعدة للتكوين المدرسي . ويكفي سائر التلاميذ سنوات ست أو سبع . أما التلاميذ الضعاف فإنهم يعرفون على أية حال ما تعلموه معرفة جيدة .

ومن مواطن الجدة في طريقة « ونتكا » أنها تشتمل – كما رأينا – على مجموعة من التمرينات التي يثقف بها الطفل نفسه بنفسه وعلى مجموعة من روائز الضبط والمراقبة يطلق عليها عادة اسم « وسائل ونتكا » .

وهي بهذا تضع الحجر الأساسي في نهج التعليم الذاتي (auto-éducation) ذلك النهج الذي اكتسب شأناً خاصاً في السنوات الأخيرة ، ولا سيما بعد ظهور « التعليم المبرمج (Programmed instruction) والتعليم عن طريق الحاسبات الالكترونية (Computer-assisted instruction) وسواهما من وسائل التعليم الذاتي .

يضاف إلى هذا كله أن طريقة « ونتكا » تعنى عناية خاصة بالإيقاع الشخصي للعمل ، ولا تفرض منهاجاً واحداً للطلاب جميعهم ، بل تقيم منهاجاً مرناً يتكيف وقابليات كل طالب . وهي بهذا أيضاً تلتقي مع العديد من الاتجاهات التربوية الحديثة ، وعلى رأسها الاتجاه الذي يأخذ بفكرة « المدرسة بلا صفوف » (Non graded school)

على أننا نرى في هذه الطريقة وفي سواها من الطرق الأميركية ، غلواً في

مبدأ يشغل الأميركيين في شتى الميادين ، نعني مبدأ الحصول على أفضل النتائج في زمن قياسي . ولهذا المبدأ ما يبرره دون شك في ميدان الصناعة وسواها من ميادين النشاط الاقتصادي . غير أنه حين يطبق على تكوين العقول لا يخلو من مخاطر ومحاذير .

إن طريقة « ونتكا » – كطريقة « دالتون » – تستطيع أن تسهل اكتساب حدّ أدنى من المعرفة . ولكن الثقافة الحقة – بمعناها العميق – تبقى وراء ذلك وفوق ذلك . على أن الخوض في هذه المسألة يذهب بنا بعيداً ويقودنا إلى جدال طويل حول كثير من الاتجاهات السائدة اليوم ، والتي تغلّب في ميدان التربية مبدأ الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة على أي مبدأ آخر (١) .

---

(١) من أجل الاطلاع على هذه الاتجاهات وعلى ما يوجه اليها من نقد – يحسن الرجوع إلى كتابنا « التخطيط التربوي » نشر دار العلم للملايين / بيروت / الطبعة الثانية / ١٩٧٢ .

الفصل السادس

طريقة المشروع

نشأة الطريقة :

إن أياً من طريقة « ونتكا » أو طريقة «دالتون» لا تقوم على أساس نظرية مراكز الاهتمام (التي عني بها « دوكرولي » عناية خاصة كما رأينا) . بل إن « واشبورن » يعتبر هذه النظرية ضعيفة . والأمر على نقيض ذلك تماماً في طريقة المشروعات . فقوام هذه الطريقة مبدأ تحلّق المعلومات اللازمة حول بعض الأفكار ــ المشروعات . وعن طريق استخدام تلك المشروعات يستهدف أصحابها أن يكون التعليم مشخصاً حياً وأن يهيب على أوسع نطاق ممكن بالنشاط الخلاق للطفل .

ويقترن اسم « طريقة المشروعات » باسم المربي الأميركي وليام كلباتريك « W. Kilpatrick » تلميذ المربي والفيلسوف الكبير « جون ديوي » .

على أن جذور الطريقة أبعد من هذا بكثير :

إنها تسقي جذورها من «روسو» نفسه الذي دعا الى استخدام المشروع

لمرحلة المراهقة في كتابه « إميل » ، وإلى « فروبل Fröbel » الذي أوضح أهمية النشاط الذاتي وأشار الى كيفية الإفادة من الهدايا — كما رأينا — في كتابه الشهير « تربية الانسان » ؛ والى بستالوتزي الذي قدّم تعليم الأشياء والمحسوسات على الكلمات والأقوال .

وفي أميركا نفسها ، وجد من تبنى الطريقة واستخدمها — ولو في شكل بسيط — قبل « كلباترك » :

فلقد اصطنعها عام ١٩٠٠ «ريتشارد C.R. Richard» رئيس دائرة الأعمال اليدوية في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا . وريتشارد هذا من أوائل رواد التربية الحديثة الذين تبنوا طريقة حل المشكلات في التدريب اليدوي ، وذلك بوضع التلميذ في مواقف يجابه فيها مشكلات حقيقية تتطلب تخطيطاً ووضع خطوات للتنفيذ . بل إنه أطلق على هذا الاسلوب في التدريس اسم «المشروع» .

كذلك فعل « ستيفنسون J. Stevenson » ، وكثيراً ما يقرن المشروع باسمه . فلقد أدخل هذه الطريقة عام ١٩٠٨ في الموضوعات الزراعية في المدارس المهنية في إحدى الولايات المتحدة الأميركية . وفي عام ١٩١١ ورد اسم المشروع في تقرير رسمي قدمه «ستيفنسون» وصحبه الى مجلس التربية في ولاية « ماساشوستس » حول التعليم الزراعي . وقد جاء في هذا التقرير أن المشروع هو أي نشاط مبني على مشكلة تنجز في الحقل أو المزرعة في ظروف معينة ، ويهدف الى تحقيق نتائج قيمة . إنه وحدة دراسية ذات نتائج إيجابية للمدرسة ، كعمل رغيف من الخبز أو زراعة الذرة ، أو عمل منضدة أو وضع جرس كهربائي .

على أن « طريقة المشروعات » تظل لصيقة بوجه خاص بالمربي الأميركي « كلباترك» تلميذ ديوي الذي حاول عن طريقها تطبيق نظريات أستاذه في الفلسفة وعلم النفس .

ولقد عرّف «كلباتريك» المشروع في البداية بأنه الفعالية الهادفة المطبقة في مجال اجتماعي ضمن نطاق المدرسة . وفي عام ١٩٢١ نقّح «كلباترك» هذا التعريف فغدت طريقة المشروع عنده « أي وحدة أو فعالية أو تجربة ذات دوافع داخلية موجهة نحو هدف معيّن [١] .

مبادىء الطريقة العامة :

تستهدف طريقة المشروعات هدفين أساسيين : أولهما تقديم محتوى مشخص حي للتعليم — بدلاً من المحتوى اللفظي القائم على الكتاب — . وثانيهما اتباع المجرى الطبيعي لاكتساب المعرفة — بدلاً من التعليم التلقيني — . ومهمتها الأولى والأخيرة إذاً أن نجعل الطفل يربط جهوده جميعها بتحقيق غاية معينة .

وتستند الطريقة إلى الأسس النفسية والاجتماعية التي أتت بها التربية الحديثة ، والتي أكّدها وصاغها بوجه خاص المربي الأميركي «ديوي» .

أما الأسس النفسية التي تستند إيها والتي رأينا طرفاً منها في حديثنا عن مبادىء التربية الحديثة ، فأهمها :

(١) **مبدأ الاهتمام بطبيعة المتعلم** واعتباره المحور الرئيسي الذي تدور حوله عملية التربية والتعليم بغية تحقيق أهداف اجتماعية منشودة .

(٢) **مبدأ النشاط الذاتي والتعلّم عن طريق العمل** (learning by doing) وهو مبدأ يقرر كما نعلم أن المتعلم يتعلم عن طريق الخبرة الشخصية والمعاناة والمشاركة ، وأنه بالتالي عنصرٌ فعّال في عملية التعلّم — لا عنصر قابل منفعل — يبحث وينقب ويكشف ويجرب ويختبر ويستنتج ويتقرى ويعيش التجربة ويتعلّم ما يعيشه ويحياه .

---

(١) أنظر خاصة كتاب « كلباترك » .
Foundations of Method. The Macmillan Co., N.Y., 1936.

(٣) **مبدأ الحرية** ، وقوامه – كما نعلم – أن ننطلق من ميول الطفل واهتماماته ، وأن نشكّل الظروف تشكيلا يسمح لتلك الميول والاهتمامات أن تنطلق وتتفتح ، دون أن يعني ذلك تركها وشأنها فريسة الفوضى والضياع .

وأما الأسس الاجتماعية التي بنيت عليها طريقة المشروعات فأهمها اعتبار المدرسة مؤسسة اجتماعية ، والنظر اليها على أنها صورة الحياة الاجتماعية ، بل على « أنها الحياة نفسها » كما يقول ديوي . فالتربية عند « كلباترك » – كما هي عند أستاذه ديوي – « ليست مجرد إعداد للحياة بل هي الحياة نفسها ». ولهذا وجب أن نجعل من المدرسة مدرسة المجتمع أو مجتمعاً مصغراً تتمثل فيه الحياة ويتدرب عليها الطلاب عملياً ، بنقل البيئة الاجتماعية الى المدرسة تارة وبخروج المدرسة إلى البيئة تارة أخرى .

أنواع المشروعات :

يمكن تقسيم المشروعات إلى قسمين رئيسيين :

١ – **المشروعات الفردية** : وفيها يعمل الطالب بمفرده . وتنقسم بدورها الى نوعين : فإما أن يعطى المشروع نفسه لكل طالب في الصف ، وإما أن تكون هنالك مشروعات مختلفة توزع على طلاب الصف ويصيب كل طالب فيه واحد منها . ولا شك أن النوع الثاني من المشروعات الفردية أدعى إلى بعث الحماسة لدى الطلاب وإلى إثارة اهتمامهم ، لأن كلاً منهم يختار المشروع الذي يرغب فيه . أما النوع الأول فأيسر على المعلم ، وأسهل من حيث التنظيم والتوجيه والإدارة ، كما سنرى .

٢ – **المشروعات الجماعية** : وفيها يعمل الطلاب معاً في مشروع واحد ، كأن يقوموا بإعداد مسرحية ، يتولى كل منهم جانباً من المهمات المطلوبة

فيها : ففريق يتولى التمثيل وآخر يهيء الملابس وثالث يحضّر « الديكور » وهكذا ...

ولا شك أن في هذه المشروعات الجماعية إعداداً جيداً للطلاب ، يتدربون عن طريقها على القيام بأدوار منتجة في المجتمع المعقد فيما بعد . ومن شأنها أن تقوي الروابط الاجتماعية فيما بينهم ، وأن تدفعهم الى تقسيم العمل ،وتشجعهم على تحمل المسؤولية عن رضا وقبول .

خطوات طريقة المشروع :

يكاد يجمع أصحاب طريقة المشروع ، سواء منهم مؤيدو كلباتريك ومعارضوه ، على أن أي مشروع من المشروعات يضم خطوات أربعاً أساسية : تحديد الهدف ، ورسم الخطة ، وتنفيذ الخطة ، وتقويم المشروع :

١ ــ تحديد الهدف Purposing :

رأينا أن طرائق التربية الحديثة جميعها تؤكد على عنصر التشويق . ومن أهم مزايا طريقة المشروع أنها تثير لدى الفرد حيرة وقلقاً يدفعانه إلى الرغبة في إيجاد مخرج وحل لمشكلة مطروحة . من هنا يبدأ المتعلم بتحديد المشكلة التي يرغب في حلها واختيار المشروع الذي يريد إنجازه . ويكون نجاحه في المشروع أكبر كلما كان المشروع الذي يختاره ملبياً لحافز واضح عنده . ولهذا كان الأفضل أن يحدد الطلاب مشروعاتهم بأنفسهم إذا سمحت لهم الظروف بذلك . وقد يوجه المدرس الطلاب نحو مشروع أو مشروعات ، يتولون مناقشتها ونقدها والتفضيل بينها . وأياً كانت الحال ، فلا بد أن تتوافر في المشروع الذي يتم اختياره (أي في الهدف الذي يحدد) شروط تربوية تحقق الغرض من طريقة المشروع : كأن يشتمل المشروع على فرص يكتسب فيها الطلاب مهارات

وميولاً مرغوباً فيها ، أو أن يكون المشروع ممكن التحقيق من حيث قدرة الأطفال عليه ومطالب الزمان والمكان ، أو أن يكون مشتملاً على أنواع متعددة من النشاطات تقابل القدرات المتعددة لدى الطلاب ، أو أن يكون متصلاً بحياة الطلاب وبيئتهم ، أو أن يكون ملائماً لمراحل نموهم مشبعاً لحاجاتهم النفسية ، الخ ...

٢ ـ **التخطيط** (Planning) :

بعد أن يتم اختيار المشروع لا بد من رسم الخطة المؤدية إلى إنفاذه . ولا بد أن يمنح الطلاب حرية كاملة في رسم هذه الخطة وفي تدارس السبل المؤدية الى حل المشكلة المطروحة ، فيتناقشون في قيمة الطرق المختلفة وجدواها ، ويبحثون في المشكلات التي قد تعترض تنفيذها ، ويتخيرون في النهاية أفضل الطرق .

وهذه المرحلة هامة ، كما أنها تثير اهتمام الطلاب ، وتعودهم أن يضعوا بعناية التفصيلات المتعلقة بإنفاذ مشروع معيّن . وعملية التخطيط هذه تحتاج دون شك إلى مراس ودربة ، ويتعلمها الطلاب عن طريق الممارسة المستمرة للتخطيط الواعي بل عن طريق الأخطاء التي تصاحب عملهم . وهي تخلق لديهم مواقف نفسية أساسية ، اذ تكوّن عندهم منذ طور مبكر ذلك « العقل المخطط » الذي يأبى في أي أمر من أمور الحياة أن ينطلق ويعمل دون أن يرسم طريق الوصول ويحدد أساليب السير .

ويقوم المعلم بتوجيه الطلاب في هذه المرحلة أيضاً ، فيشترك معهم في مناقشة الخطوات ، ويقدم بعض الاقتراحات التي يعرضها للمناقشة ، والتي قد تقبل وترفض استناداً إلى قيمتها وجدارتها لا الى سلطة المعلم ونفوذه . وهكذا يساعدهم في النهاية على أن يستنبطوا المخطط المناسب .

٣ ـ التنفيذ (executing) :

بعد تحديد المشروع وبعد رسم خطوات تنفيذه وأساليب تحقيقه ، تبدأ مرحلة التنفيذ ، وهي أكثر مراحل المشروع حيوية ونشاطاً ، وأقربها إلى تحريك اهتمامات الطلاب وإرواء ميولهم وأولاعهم .

وقد يتعرض الطلاب في هذه المرحلة الى الخروج على هدف المشروع الأساسي ، فيتيهون بين أشياء عديدة في بيئتهم الخارجية ، ويبذرون جهدهم ووقتهم في مسائل جانبية . ولهذا يتوجب على المدرس في هذه المرحلة أن يسدّد خطاهم وأن يساعدهم على تركيز انتباههم وطاقاتهم حول الأعمال الأساسية المؤدية الى تنفيذ المشروع . فيلفت نظرهم اذا ابتعد نشاطهم عن غاياتهم ، ويشجعهم ويمدهم بالمراجع اللازمة . غير أن عليه ألا يضيق ذرعاً ، وألا يستبطىء عمل الطلاب ، فيعمد الى القيام بالعمل نيابة عنهم . ذلك أن أهم ما في الأمر تدريب الطلاب وإعدادهم للمستقبل ، وجوهر المسألة هو ما يحصل عليه هؤلاء من دربة وخبرة عن طريق الجهود التي يبذلونها لبلوغ هدفهم .

٤ ـ التقويم (evaluation) أو الحكم (judging)

بعد أن يقوم الطلاب بتنفيذ المشروع الذي اختاروه ورسموا خطته ، لا بد أن يراجعوا فهرست أعمالهم ، وينظروا إلى ما أنجزوا نظرة الناقد . وأهم ما في النقد أن يقارنوا بين النتائج التي حققوها وبين الأهداف الأصلية التي رسموها ، ويروا مبلغ الاتفاق بين الأمرين (أي أن يقارنوا بين الأهداف المتوخاة والأهداف المتحققة كما نقول بلغة التخطيط اليوم) .

وههنا أيضاً يتولى عملية النقد والتقويم الطلاب أنفسهم ، ويقتصر دور المعلم على التوجيه وعلى تقديم بعض المعايير الضرورية لممارسة ذلك النقد والتقويم. فالنقد الذاتي دوماً أجدى وأقوم من نقد الآخرين .والمثل الأعلى أن يتعلم الطفل

من أخطائه ، وأن يكتشف هذه الأخطاء بنفسه .

وواضح أن هذا التقويم الذي يقوم به الطلاب للمشروع الذي أنجزوه يساعدهم في المستقبل على اجتناب الأخطاء التي وقعوا فيها ويجعل اختيارهم لمشروعاتهم فيما بعد وتنفيذهم لها أكثر دقة وسداداً .

صعوبات طريقة المشروع :

طبيعي أن تواجه طريقة المشروع – في مراحلها المختلفة التي وصفناها – صعوبات عديدة يجدر أن ينتبه إليها المعلم ويحاول تذليلها . وأهم هذه الصعوبات :

١ – إدارة الصف :

من المفترض أن تتضاءل المشكلات الانضباطية عندما يصدر عمل الطلاب – كما في طريقة المشروع – عن حماسة واهتمام . ومع ذلك قد يقع أن تتصادم ميول الطلاب وأهواؤهم ، ولاسيما عندما يقومون بإنفاذ المشروع خارج المدرسة . ولا بد بالتالي من توجيه تلك الميول والأهواء المتنافرة لما فيه مصلحة المشروع .

وفي كل الأحوال ، لا بد أن يقوم المعلم بمهمة تنظيم العمل ، ولو كان الطلاب هم الذين يضعون الخطط ويقومون بتنفيذها . ولا بد له كذلك أن يحول دون ضياع الوقت والجهد ، وأن يوجه العمل نحو الدروب المباشرة المنتجة .

٢ – اختيار المشروع :

في اختيار المشروع صعوبتان يجدر بالمعلم أن يعنى بهما :

الأولى عندما يكون أمام مشروع فردي واحد للجميع ، فيغدو من الصعب أن يثير اهتمام طلاب الصف جميعهم به . وههنا لا بد أن يبذل المعلم جهده في تشويق الطلاب وفي إثارة اهتمامهم بالمشروع المقترح ، بحيث يشعرون في النهاية أن المشروع مشروعهم وليس مشروعاً مفروضاً عليهم .

والثانية عندما يوزع المعلم مشروعات فردية متعددة . تختلف من طالب إلى آخر ، فيغدو من الصعب عليه توجيه الطلاب جميعهم في وقت واحد . وهذه الصعوبة قاسية دون شك ، ومن العسير التغلب عليها ، وليس في طاقة أي معلم – مهما عظمت – أن يشرف على تخطيط عدد من المشروعات وتنفيذها في آن واحد . ومن الممكن في مثل هذه الحال اللجوء إلى تضافر عدد من المعلمين . غير أن هذا المطلب يستلزم تنظيماً جديداً للعمل المدرسي .

٣ – الارتباط والتسلسل في الدراسة :

من العسير اللجوء الى المشروع مع توفير الارتباط والاستمرار في منهاج الدراسة في الوقت نفسه . ومن المشكلات الأساسية التي تطرحها طريقة المشروع مشكلة تنظيم المنهاج في إطار هذه الطريقة . صحيح أن أنصار المشروع قد انتقدوا الطرق الأخرى وخاصة التقليدية منها ، لتقسيمها المعرفة الى مواد تدرس منفصلة . غير أنهم يكادون يقعون في الخطأ نفسه ، اذا لم يتم اختيار المشروعات بدقة وحذر ، بحيث توفر الترابط اللازم بين جوانب المنهاج ، وبحيث لا يؤدي الأمر في النهاية الى تقديم نتف من المواد وأجزاء متناثرة من المعرفة ، ليست بينها لحمة عضوية متكاملة .

٤ – تنسيق المشروعات مع تنظيم المدرسة :

إن كثيراً من المشروعات لا يمكن أن تسير مع التنظيم المدرسي التقليدي

وفي منهج المدرسة المرسوم . وهكذا تطرح هذه الطريقة مسألة بنية المدرسة وتنظيمها طرحاً جذرياً . وإذا لم يحدث مثل هذا التغيير الجذري في نظام المدرسة ومناهجها وساعات عملها ، يظل من العسير تنفيذ الكثير من المشروعات . صحيح أن بعض المشروعات يمكن أن تتم في الأوقات الإضافية خارج البرنامج المدرسي المرسوم ، ولكن طموح طريقة المشروعات لا يمكن أن يقتصر على عدد من النشاطات الجانبية التي تضاف الى العمل المدرسي التقليدي . ومن هنا لا بد أن تطرح قضية النظام المدرسي والعمل المدرسي طرحاً جذرياً ، إذا أردنا أن نحقق هذه الطريقة أهدافها . ولعل مثل هذا الطرح الجذري يجد اليوم مبرراته في ظل الاتجاهات التربوية التي أخذت تشكك – كما ذكرنا – في بنية المدرسة التقليدية وتحاول تحطيمها بل إلغاءها .

نظرة نقدية عامة :

لا يتسع المجال للتفصيل في طريقة المشروع وفي أسسها الفلسفية وفي تطبيقاتها العملية . كما لا يتسع المجال للبحث في الأشكال العديدة التي أخذتها .

وحسبنا أن نقول إن هذه الطريقة تلخص في أعماقها معظم أفكار التربية الحديثة – على نحو ما ظهرت في أوائل القرن العشرين : فهي تنطلق من قابليات الطالب وميوله ، وتأخذ بالطريقة الفعّالة في التربية . وهي تستند الى تحليل نفسي دقيق لطبيعة الفكر الانساني ولأسلوب معالجته للمشكلات . وهي فوق هذا وذاك تستند الى المبادىء الفلسفية القيمة التي وضعها المربي الكبير «ديوي» حول الخبرة ، والتعلم عن طريق العمل ، والهدف الاجتماعي للتربية ، ومراحل عملية التفكير ، وسواها من الأفكار التي أشاعتها فلسفة ديوي الفنية ، في التربية الحديثة كلها .

فلا غرابة إذاً أن تنتشر هذه الطريقة ، وأن تطبق على نطاق واسع [1] .

ولا نغلو إذا قلنا إن هذه الطريقة ولّدت كثيراً من الطرائق والاتجاهات التربوية الحديثة ، وأننا نجد في أحدث المنازع التربوية اليوم بذوراً لها ومعالم .

غير أنه من الخطأ أن نعتقد أن تطبيق هذه الطريقة لا يعدو إدخال بعض المشروعات في إطار تربية تقليدية ، تظل على ما هي عليه في بنيتها ومناهجها وأهدافها . ولا بد أن يقرّ في ذهننا أن هذه الطريقة تستلزم في الواقع تغييراً كاملاً في أساليب المدرسة التقليدية ونظامها . وعند ذلك تأخذ هذه الطريقة مكانها في إطار النظرات التربوية الجديدة التي تحاول أن تبني نظاماً تربوياً مرناً ، لا يعرف الحدود القاطعة بين الصفوف ، أو بين مراحل التعليم ، أو بين التعليم النظامي والتعليم غير النظامي ...

أما إذا اقتصر الأمر على تطبيق هذه الطريقة في إطار النظام المدرسي التقليدي المألوف ، فإن فوائدها لن تكون معدومة دون شك ، غير أنهاستكون محدودة لا محالة ، كما ستطرح مشكلات جذرية صعبة تتعلق بالتوفيق بينها وبين جملة النظام المدرسي المرسوم والمنهاج المدرسي المقرر .

---

(١) للاطلاع على بعض تطبيقاتها – لا سيما في مصر – أنظر كتاب « التربية عن طريق النشاط » لاسماعيل القباني . نشر مكتبة النهضة المصرية / ١٩٥٨ .

الفصل السابع

طريقة « فرينيه

نفرد لهذه الطريقة فصلاً برأسه ، لما اكتسبته من قيمة خاصة في السنوات الأخيرة ، بعد أن بعثت من جديد وتم تطويرها وأصبحت منطلقاً للاتجاه التربوي الحديث الذي سمي باسم « التربية المؤسسية Institutional Education » .

نشأة فرينيه وطريقته :

تنتمي هذه الطريقة الى اتجاه ساد في التعليم الفرنسي في الربع الثاني من هذا القرن ونعني به الاتجاه الذي حرص على إدخال العمل الجمعي في المدرسة .

وقد تجلّى هذا الاتجاه — بأشكال مختلفة — لدى ثلاثة مربين فرنسيين هم : « كوزينيه Roger Cousinet » صاحب « الفرائق المدرسية » ، و « بروفي Profit» صاحب « التعاونية المدرسية » ، و « فرينيه » صاحب «المطبعة المدرسية » .

أما « كوزينيه » [1] فقد أدخل فكرة « العمل ضمن فرائق » ، كما سبق أن رأينا . وقد أجرى تجاربه الأولى — وهو مفتش للتعليم الابتدائي— في ٣٧ مدرسة رسمية في الحي الثاني والحي العاشر في باريس . وبعد فشل هذه التجارب الأولى حاول أن يخطو خطوة جديدة فأدخل الى المدرسة فكرة العمل ضمن فرائق ، تلك الفكرة التي تمتاز بأنها تحـــاول التوفيق بين « الحرية والقسر ،بين النظام والسلطان » . وفيها ينقسم الطلاب فرائق خمسة أو ستة كما يحلو لهم و كما يفعلون عادة حين يلعبون . ويختار كل فريق العمل الذي يرغب في إنجازه . ثم يقوم أعضاء كل فريق بالعمل الذي اختاروه متساعدين متعاونين ، يستخدم كل عضو عاداته ومعارفه ومهاراته ويشارك في إتمام العمل المشترك . وخميرة هذا التعاون استمتاع كل طالب بلذة العمل الجيد المتقن ، وشعوره بأنه وضع طابعه الشخصي في النتيجة الجماعية . أما المعلم فيكون حاضراً أثناء قيام التلاميذ بنشاطاتهم ، غير أنه يكون شاهداً أكثر منه فاعلاً . فيتدخل أقل ما يمكن . ولا يعلّم بل يدلّ ويهدي .

وأما « بروفي Profit » (توفي عام ١٩٤٦) صاحب « التعاونية المدرسية » فكان أيضاً مفتشاً للتعليم الابتدائي في«سان جان دانجيلي» (Saint-Jean D'Angély) وقد توصل الى إدخال الفكرة التعاونية في المجموعة المدرسية بعد الحرب العالمية الأولى ، مستهدفاً تحقيق تعليم أكثر مباشرة وأقل اعتماداً على الكتب . ويتم ذلك في نظره بإنشاء تعاونية منظمة في المدرسة ، يديرها التلاميذ أنفسهم ، على غرار التعاونيات الأخرى ، وتحدد الهيئة العامة ملاكها . وعلى عاتق هذهالتعاونيـــة المدرسية ، كما يقول « بروفي » ، وليس على المعلم ، « تلقى العناية بإحضار الأشياء التي لا توجد في متحف المدرسة ، كالأوراق والأزهار والثمار ... الضرورية للدرس . فيذهب التلاميذ الى اللحام يسألونه عين ثور أو قلب عجل

---

(١) أنظر خاصة كتاب « كوزنييه Cousinet
Une Méthode de Travail Libre par groupes. Edit. de Cerf, 2ème édit. 1946.

لفحصهما . ويأتون بالأرنب أو الدجاجة لتشريحهما ، وتكون معهم الفأرة ، عند الحاجة اليها ، لغطسها في قارورة الغاز الفحمي . وتستطيع أن تركن إليهم للعناية بتجهيز التجارب الطويلة الأمد ومراقبتها ، كالزراعة في الأحواض ، وانفضاج الأوراق ، وتربية إحدى الشرانق ، واستحالة ضفدعة ، تهديهم في ذلك كله الكتب التي اشتروها .

وهكذا فإن استطلاعهم يتجمع ويزداد فينشطون وتتضاعف فرحتهم بالاكتشاف ، بفضل عملهم المشترك . وعند ذلك يولد عندهم الدهش ، أبو المعرفة » [١] .

ولقد حولت التعاونية المدرسية تدريجياً المدرسة البسيطة في القرية الى مدرسة حديثة ، فيها جميع ما في هذه المدرسة الحديثة من خصائص : من مثل الطرق الفعالة والإدارة الذاتية . وفي هذا يقول «بروفي» :

« ليست المدرسة التعاونية تلك المدرسة التي يجلس فيها الطلاب على المقاعد دوماً ، والتي تغيش ضمن طنين الأقوال الفارغة وصرير الأقلام ، وإنما هي تلك المدرسة الفعالة التي تطلب من الأشياء والحوادث والعمل اليدوي المنظم ، أفراح الاكتشاف والإبداع الشخصي ومكاسب العلاقات المباشرة مع العلم والطبيعة . وهي لعمري أفراح يهذب بها الطفل نفسه بنفسه ، بدلاً من أن تقوم أنت بتهذيبه » [٢] .

نشأة فرينيه وطريقته

أما « فرينيه Freinet » ، صاحب المطبعة المدرسية ، فقد كان معلماً حاول

---

(١) أنظر كتاب « بروفي Profit » : التعاون في المدرسة الابتدائية – ص ٢٨
La Coopération à l'Ecole Primaire

(٢) أنظر « بروفي » : التعاونية المدرسية الفرنسية La Coopération Scolaire Française
ص ١٥١

بعد تخرجه من دار المعلمين أن يقيم مدرسة ابتدائية حديثة في محيط شعبي ، بل في محيط عمالي ، وذلك حين افتتح عام ١٩٣٥ مدرسة خاصة في « فانس Vence » (الألب البحرية) لتكون مدرسة تجريبية للتعليم الابتدائي غير الديني .

ولقد صودرت تلك المدرسة أثناء الحرب العالمية الثانية . ولكنها أعيدت عام ١٩٤٥ الى ما كانت عليه ، وأصبحت مركزاً أساسياً لمنطقة مرسيليا ، تقبل أساتذة متمرنين يأتون إليها للتدرب على طرائق « فرينيه » .

مبادىء الطريقة :

إذا استثنينا فكرة المطبعة المدرسية التي أتى بها هذا المربي لم نجد عنده ما يسمح لنا بأن نعدّه مبتكراً لطريقة حديثة . ولم يدع هو نفسه مثل هذا الادعاء . ومع ذلك فإن فكرة المطبعة المدرسية التي كان أول باعث لها قمينة بأن تضعه في منازل أصحاب الطرق المبتكرة — لاسيما إذا نظرنا إليها في ضوء ما انتهت إليه الأفكار التربوية اليوم .

لقد كان أول ما اهتم به «فرينيه» أن يضمن لأبنائه التلاميذ الشروط البدنية اللازمة لتوازن نفسي جيد . فإذا ضمن لهم ذلك ، بفضل الغذاء الصحي الكافي والنوم المريح والهواء النقي ، اهتم بأن يثير عندهم الرغبة في العمل ، تلك الرغبة التي لا يكون شيء مثمر بدونها .

ولكي نبعث لدى الطفل الرغبة في العمل ، ينبغي أن ندع له أمر انتقائه حسب فطرته . فلا منصة يعلوها المعلم ليعلم أو يستمع الى تلاميذه ، والبرنامج السنوي موزع بين التلاميذ يحضّر كل منهم جانباً منه ويلقيه أمام رفاقه . والمعلم دائماً بينهم ، غير أن مهمته ليست كالماضي : « فالتلاميذ يشتغلون وهو ينظم ويساعد ويسهل العمل » .

« لا دروس قط » ذلك هو عنوان الكتيب الذي نقع فيه على معظم آراء

« فرينيه » . إن حفظ الدرس معناه أن يعهد التلميذ الى ذاكرته بكلمات لا يفهم معناها إلا قليلاً . ولهذا وجب أن ننصرف الى الأشياء نفسها ، وأن نلجأ الى الملاحظة المباشرة والتجربة .

والشيء الرئيسي في طريقة «فرينيه» هو التعبير الحر . فالطفل يتوق إلى إبداء رأيه والى الاتصال بأترابه . وانطلاقاً من هذا التوق ، يطلب اليه أن يقص ما رأى وأن يقول ما يجول في خاطره ، ثم يناقشه رفاقه في الموضوع بعد أن يخطه على اللوح ، ويصححون له أخطاءه . وهذا التصحيح ، كما يرى «فرينيه» ، يثمر أكثر من تصحيح المعلم بكثير . وزيادة في تلبية هذه الرغبة عينها ، ولمضاعفة فرص الكتابة أمام الطالب ، أنشأ «فرينيه» ما يسمى بالمراسلة بين المدارس ، وبفضلها يستطيع كل تلميذ أن يتصل برفاقه في الضواحي البعيدة ، مما يؤدي الى تفتيح تفكيره تفتيحاً نادراً .

المطبعة في المدرسة [1] :

على أن أعظم عون أتى به « فرينيه » وأشده أصالة وجدة ، تلك الحملة التي قادها في سبيل ادخال المطبعة في المدرسة ، وما أدى إليه ذلك من إبداع وسائل هامة جديدة :

إن من المألوف في كثير من المدارس – ولا سيما في الصفوف العليا من المدارس الثانوية – إصدار مجلة يحررها التلاميذ ويستنسخون منها غالباً عدداً ضئيلاً من النسخ . غير أنه كثيراً ما لا تستبين أهمية مثل هذه المجلة في الصفوف الدنيا من المدارس الثانوية وفي التعليم الابتدائي نفسه . ويرجع الفضل في إدراك فائدتها في هذه الصفوف الدنيا إلى « فرينيه ».ولقد بيّن أنه لكي تؤتي هذه الوسيلة

---

(١) نستقي معظم ما يرد في هذا الجزء من كتاب « فولكييه » : المدارس الحديثة / الترجمة العربية / ص ٧٧ – ٨٢ .

ثمراتها في تلك المرحلة من التكوين المدرسي فعليها ألا تقنع باستنساخ عدد محدود من النسخ ولو كان الأصل مضروباً على الآلة الكاتبة، بل يجب اللجوء هنا إلى الطباعة الحيـــة .

وصناعة الطباعة تتطلب مهارة يدوية كبيرة . فالملقط يجب أن يلتقط به الصانع من الصندوق حروفاً بحجم عود الثقاب ، وعلى الصانع أن يصف تلك الحروف على مصف الحروف ، ثم يؤلف على اللوح السطور المصفوفة دون أن يفرط عقد هذا البنيان الواهي . وواضح أن مثل هذا التمرين من أفضل التمرينات لاكتساب الدقة في الحركات والسيطرة عليها .

زد على ذلك أن المطبعة المدرسية ــ كما يبين « فرينيه » ــ تنمي الحس الجمالي. فترتيب الصفحات وتوزيع الأماكن الفارغة توزيعاً منظماً ، بله استعمال الخطوط والأسهم المزينة المنمقة ، كل ذلك يستلزم الكثير من حسن الانسجام والتوازن . ثم إن الصحف المدرسية ، في غالب الأحيان، مصورة برسوم رسمتها ريش التلاميذ ونقلها هؤلاء بأنفسهم على عصائب اللينوليوم الصغيرة التي يحفرونها بالموسى وفق طرائق الحفر على الخشب . وهكذا يتعلم التلاميذ أن يتبينوا جمال المشاهد التي يتأملونها فيها .

ولكي يكون طبع الأوراق حسناً ، فإنه يستلزم دأباً مستمراً . إذ لا يكفي أن يعالج الأمر بضغط دقيق ، كما يجري في المطابع الأوتوماتيكية الكبرى . فها هنا ، في المطابع المدرسية البسيطة ، يجب أن يتوافر لكل صفحة التحبير الكافي ، وأن توضع على مراكز الاستناد ، وأن تعطى الضغط الملائم .

وقد يولّد عدم الإمعان في العناية قبح المجلة بسبب ما يقع من تباين في الصفحات ، كأن يكون بعضها قاتم الحبر وبعضها شاحبه ، أو أن تكون الهوامش غير متساوية أو الأعمدة معوجة .

إن أعمال المطبعة عندما تنفذ بعناية تساعد إذاً على التربية العامة للتلميذ ولا سيما تربيته الجمالية والأدبية واليدوية ، فضلاً عن إنماء روح العمل الجمعي.

ولكن قد يقال إن الآباء يرسلون أبناءهم الى المدرسة ليكتسبوا جملة من المعارف خاصة . فماذا يتعلمون اذا كانوا طباعين ؟ والجواب عند « فرينيه » أنهم يتعلمون كل شيء :

فالأطفال يتعلمون أولاً — حين يصفّون الصفحات بأسهل طريقة ممكنة وأكثرها ثمرة ، وهم يتسلّون في الظاهر — المعرفة الأساسية التي تطلب من المدرسة الابتدائية ، نعني القراءة والكتابة . نعم إن تركيب حروف الكلمات في المدرسة الابتدائية لعب ولهو ، ولكن الطفل يتعلم بهذا اللهو أن يميز الحروف بعضها من بعض ، وأن يستخدم بفهم علامات النقط ذات الاستعمال الدقيق الصعب .وهذا اللهو يتضمن تمريناً جدياً يفوق ما في الإملاء التقليدية. فالقلم يخط أحياناً كثيرة رموزاً وإشارات لا يدري معناها . فما يدري أكان المراد أن يكتب II أو III ؟ وكثيراً ما يكون آخر الكلمات غير واضح . وقد تقرأ الإشارة الواحدة S أو R على السواء، أو تعدها تحذلقاً من الكاتب في كتابته. وإن خطة قلم فوق الحرف e تجعل منها إشارة تبدّل صوت الحرف ، فيكون بهاحاداً أو عريضاً أو أجشاً . إن على القارىء أن يحزر ذلك غالباً . أما الطباعة فلا تدع مجالاً لهذه الاحتمالات . ان تصحيح الكلمات يكون تاماً ، وإلا ظهرت الأخطاء للعين واضحة ، لا مجال للجدل فيها ، يؤشر عليها كل من تصفح الوثيقــة .

وقد يشك الطباع الصغير أحياناً ، ولكي يطمئن يلجأ إلى المعجم أو الى كتاب القواعد أو الى المعلم . ولا حاجة الى بيان قيمة مثل هذه الاستشارات التثقيفية . أما تصحيح تجارب الطبع فيفسح مجالاً لمناقشات تستعرض خلالها أدق قواعد الإملاء والكتابة . وبذلك تثبت في أذهان التلاميذ ، وكأنهم مع ذلك يلعبون . فإذا ما صادف بقاء خطأ واحد في النص فالمسؤول عنه أكثر خجلاً مما لو نال علامة الصفر في إملاء عادية .

والطفل في الواقع شبيه في ذلك بسائر المؤلفين . لا شيء يعجل به أكثر من

نشر عمله . فالمجلة التي شارك في تحريرها تبقى على طاولة العائلة ، وتدور بين الجيران ، ويفاضل الآباء بين مزايا كل من الكتاب . وغني عن البيان أن عزة النفس تدفع الكتاب الناشئين الى تسليم العمل الذي لا عيب فيه.

وهذا الباعث نفسه ينتج النتيجة نفسها في سن أكبر ، عندما لا يكون الأمر متعلقاً بتمرينات بسيطة على الكتابة والإملاء ، بل متعلقاً باكتساب المعارف عامة . فالتلميذ أو الفريق المكلف بكتابة مقالة عن حرب المائة عام ، أو جغرافية الجزائر الطبيعية ، أو استحالات الفراشة ، يجمع الوثائق بعناية أكبر من عناية أحسن تلميذ يحضر استظهاراً أو درساً أمام رفاقه .

يضاف الى هذا كله — وفوق هذا كله — ما تيسره المطبعة المدرسية من تنمية لروح العمل الجمعي . فلقد اتجهت المدارس التي تأخذ طريقة «فرينيه» الى تنظيم التلاميذ في فرق . وقد أدخل هذا التنظيم الفرقي في الصفوف العليا من عدد كبير من المدارس الثانوية الخاصة . نذكر من بينها ثانوية القديس يوسف في « رايمس Reims » التي سلكت هذا السبيل منذ عام ١٩٤٢ ثم أفادت من تجاربها مؤسسات أخرى :

إن فريق الكبار المؤلف من تلاميذ الصف الثاني والصف الأول والفلسفة والرياضيات تؤلف وحدة خاصة داخل المدرسة الابتدائية تحت ادارةرئيس الفريق الذي يكون عضواً في هيئة الموظفين دون أن يكون عمله الأساسي مراقبة الطلاب ، فهو يمكث عادة في مكتبه حيث يذهب إليه التلاميذ يسألونه النصح ويتحدثون معه عن النشاطات المشتركة في الفريق .

ويتولى كل اثني عشر تلميذاً رئيس للفريق ، هو المسؤول عن النظام فيه وعن نشاطاته وعمله . ولكل فريق مكانه الخاص به ينظمه كما يشاء . وفي المهجع يجتمع الفريق حول رئيسه . وللفريق في قاعة الطعام طاولة خاصة يستطيع أن يدعو إليها أساتذة القسم . وقد يقوم الفريق بنزهات مشتركة .

ويعطى التعليم ، كما في المدارس الحديثة غالباً ، في الصباح . فهنالك أربعة

دروس تفصل كل اثنين منها استراحة مدتها ربع ساعة ، يجمع فيها رئيس القسم رؤساء الفرق ليبتّوا في أمر تنظيم العمل بعد الظهر . وفي المساء تكون المطالعة من الساعة الرابعة والنصف حتى السابعة . ويعقبها طعام العشاء .

نظرة نقدية :

لخص « بوشيه M.H. Bouchet[1] » منذ سنوات مزايا هذه الطريقة فيما يـأتي :

« إن طريقة « فرينيه » التي تنتشر في التعليم الابتدائي يوماً بعد يوم ، بفضل الدعاوة العنيدة التي يقوم بها صاحبها ، تقوم على المعاناة اليدوية العملية لمطبعة حقيقية . وإنها لطريقة جديدة كل الجدة ، تفوق سائر الطرق في كمالها وإثارتها للاهتمام . إنها تضع الطفل الذي لم يناهز الخامسة أو السادسة ، والذي لا يكاد يعرف من الأبجدية إلا خمسة عشر حرفاً أو عشرين ، أمام جدول حروف الطباعة ، وتضع في يده آلة صف صغيرة ، وتجعله يصف فعلاً نصاً يعرفه الجميع ، يطبع فيما بعد » . ولا يقتصر شأن هذه الطريقة على تنمية المهارة اليدوية والذاكرة البصرية ، وإنما تؤدي فوق هذا — كما رأينا — إلى تسهيل تعلّم القراءة والكتابة والخط . بل تفيد منها المواد الأخرى بطبيعة الحال كالحساب والجغرافية والتاريخ . وفضلاً عن هذا كله يتعلّم الأطفال بوساطتها أن يعبّروا عن أفكارهم بحرية منذ نعومة الأظفار .

ولا ننسى فوق هذا — وقبل هذا — روح العمل الجمعي والتعاون المشترك التي تسود هذه الطريقة . فالطلاب يعملون فيها فرائق وجماعات ، ويتعاونون على إنجاز « صحيفة المدرسة » ويوجهون أنفسهم بأنفسهم ويقررون نشاطاتهم

---

(١) بوشيه M.H. Bouchet : تفريد التعليم
L'Individualisation de l'Enseignement P.U.F., 1948. ص ٣٦١ – ٣٦٢

بملء اختيارهم ، مكتفين من المعلم بالارشاد والتوجيه . هذا النظام التعليمي الذي يصوغه الطلاب بأنفسهم ، والذي يبرز واضحاً في طريقة « فرينيه » ، هو الذي جعل هذه الطريقة تبعث بعثاً جديداً في أيامنا هذه ، وتحتل مكانة خاصة في حركات التجديد التربوي اليوم . وقد ذكرنا منذ البداية أن الاتجاه الحديث الذي يطلق عليه اسم « التربية المؤسسية » [1] يسقي الكثير من جذوره ومبادئه من طريقة « فرينيه » هذه .

(١) أنظر في هذا المجال :

— M. Lobrot: La Pédagogie Institutionnelle. Gauthiers-Villars, Paris, 1972.

— Aïda Vasquez et Fernand Oury : Vers une Pédagogie Institutionnelle. Maspero, Paris, 1967.

الفصل الثامن

«كرشنشتاينر» ومدرسة العمل (١)

(١٨٥٤ - ١٩٣٢)

نشأة أفكاره :

يقترن اسم المربي الألماني « كرشنشتاينر Georg Kerschensteiner » بفكرة « مدرسة العمل Die Arbeitsschule » التي كان رائدها ، كما يقترن بطائفة من الإصلاحات التربوية التي أدخلها على المدارس في ألمانيا ، وجملة من الأنظار التربوية التي نادى بها .

ولقد استقى هذا المربي أفكاره من التجارب العملية الواسعة التي اتيحت

(١) يحسن الرجوع - بالاضافة إلى مؤلفات « كرشنشتاينر » نفسه - إلى الكتابين الرئيسين التاليين :

— Elisabeth Huguenin : Education et Culture d'après Kerschensteiner, Paris, Flammarion, 1933.

— Agustsson : La Doctrine d'Education de Georg Kerschensteiner, Paris, thèse, 1936.

له ، والتي قلما يُسر مثلها لسواه من أصحاب الأنظار التربوية :

فلقد علّم في جميع مراحل التعليم في أيامه : فكان معلماً في المدرسة الابتدائية (في قرية في بافاريا العليـــا) ، ولم يكن له من العمر سوى سبعة عشر عاماً . ثم حصل على إجازة دراسية بعد عامين ، وتابع الدراسة الثانوية (في « أوغسبورغ Augsburg ») ، والتحق بعد ذلك بجامعة « مونيخ Munich » ودرس فيها الرياضيات التي بدت له قادرة على أن تروي ظمأه إلى الدقـــة والوضوح . وفي عام ١٨٨٣ ، سمي أستاذاً للرياضيات في ثانوية « نورمبرغ Nuremberg » وقام فيها بدراسات وأبحاث عديدة . ثم عُين أستاذاً للعلوم الطبيعية في ثانوية « شفانيفورت Schweinfurt » وفي العديد من الثانويات الأخرى .

وبعد حوالي ربع قرن أصبح مرشداً مدرسياً في بلدة « مونيخ » ومفوضاً ملكياً لمدارس « بافاريا » . وبعد أن بلغ سن التقاعد ، ألقى في جامعة « مونيخ » — كأستاذ فخري — محاضرات حول مبادىء التربية وتنظيمها .

ولم تقتصر تجربة «كرشنشتاينر » على ممارسة التعليم ، والإدارة المدرسية . بل قام بزيارات كثيرة للعديد من المؤسسات المدرسية في مدن ألمانيا الرئيسية ، كما قام برحلات كثيرة إلى خارج ألمانيا اطلع خلالها على المعاهد التربوية الجديدة والطرائق التربوية المحدثة .

وقد جمع إلى المشاهدة والاطلاع دراسة الأفكار التربوية لعدد من كبار المربين الذين يلتقون معه في نظرته : فدرس أفكار « بستالوتزي » في البداية ؛ ثم أفكار « جون ديوي» وأخيراً درس أفكار إدوار شبرانغر Edward Spranger الذي غدا من تلاميذه ومريديه .

وفوق هذا وذاك أفاد من النضال الدائب الذي قام به من أجل ادخـــال الإصلاح المدرسي الذي يراه ، ومن صراعه خاصة مع خصومه أتباع مدرسة

« هربارت Herbart » التي كانت لها الحظوة والسيطرة اذ ذاك .

وهكذا نستطيع أن نقول ان الانظار التربوية عند « كرشنشتاينر » تستمد أصولها من المعاناة العملية والتطبيق الفعلي ، بل قل إن كلتا الأنظار والأعمال عنده تتبادلان التأثر والتأثير .

ومن هنا قادته تجاربه العملية ومواهبه التنظيمية إلى أن يكون رائد المدرسة المهنية التي عرفت باسم « مدرسة العمل Arbeitsschule » ، فمنذ أن أصبح مرشداً تربوياً أدرك أن الإصلاح التربوي المنشود في المدارس الابتدائية في « مونيخ » لا يجوز أن يقتصر على مجرد التقليل من مواد الدراسة (كما كان ينادي المعلمون إذ ذاك) ، بل ينبغي أن يمتد خاصة إلى تنظيم المعارف نفسها ، بحيث تصبح هذه المعارف وسيلة تربوية ناجعة . ومنذ ذلك الحين أصبحت التربية مركز اهتماماته الإصلاحية . ولكي يتحقق الإصلاح في المدرسة، ولكي تصبح المدرسة فعلاً أداة تكوين تربوي حق ، رأى أن من الضروري أن يسودها العمل اليدوي . ولم تكن هذه الفكرة من ابتكاره ، بل سقاها مما كان سائداً فعلاً في مدارس سويسرا والنمسا خاصة . أما موطن الجدة عنده فهو أنه جعل من الاهتمامات العملية للشبيبة « نقطة انطلاق التربية » وأنه حاول أن يقيم صلة وثيقة بين التعليم النظري والدربة العملية .

مبادئه التربوية الأساسية :

هكذا ولدت المبادىء التربوية لدى « كرشنشتاينر » من هذا الزواج السعيد بين النظر والعمل . ونستطيع أن نلخص هذه المبادىء في الأمور التالية :

١ ــ الكيان الفردي للطالب هو موضوع التربية :

كلنا يذكر كيف شبه الفيلسوف الإنكليزي « لوك Locke » نفس الطفل

حين يولد « بصفحة بيضاء tabula rasa » خاوية ، خلوة من أي فكرة أو تصور ذهني ، وكيف رأى أن التجربة تنقش فيها بعد ذلك ما يتكون عندها من أفكار . وقد قادت هذه النظرة إلى النفس الإنسانية إلى أخطاء تربوية ضخمة ظلت سائدة نيفاً وقرنين . وجوهر تلك الأخطاء القول بأننا نستطيع أن نملأ تلك الصفحة البيضاء بما نشاء . وقد ثار على هذه النظرة جمهرة المربين المحدثين ، ومن بينهم « كرشنشتاينر » :

فكل « صفحة » (كل نفس إنسانية) هي أولاً صفحة فريدة في نوعها ، لها خصائصها المميزة التي تتجلى في أفعالها وردود أفعالها . ثم إننا لا نقع ثانياً على « صفحتين » تتلقيان ، على شكل واحد ، السمات التي يطبعها فيهما العالم الخارجي . وحتى لو رسمنا بقلم واحد الحروف نفسها على « صفحتين » فإن كلاً منهما تغير على شاكلتها أشكال الحروف وألوانها . وهكذا فلكل كائن إنساني ، لكل فرد ، طابعه المميز . والكيان الخاص بكل فرد هو الطريقة الخاصة والفذّة التي يؤثر بها كل كائن إنساني في محيطه ويتأثر به ، وفق ما يملكه من عوامل وراثية ووفق الطراز الذي يأخذه نمو وظائفه الأساسية (الوظائف الغاذية والوظائف الحيوانية والوظائف الانفعالية والوظائف العقلية) . ونمو الوعي الفردي – في نظر كرشنشتاينر – لا يتوقف على البيئة المحيطة به وحدها ، بل يتوقف أيضاً وخاصة على الأمور التي نعتبرها عادة حصاد « ثقافة » المجتمع ، والتي ندعوها باسم « خيرات الثقافة » . ومن هنا فإن أهم ما يميز الإنسان من سائر الحيوانات « القيم الروحية » والفكرية .

٢ – التربية « وخيرات الثقافة »

هكذا يرى كرشنشتاينر أن كلاً منا ، يجرّب خلال نموه ، بوسائله الخاصة وعلى حسابه ، القيم الروحية الخاصة بالخيرات الثقافية التي يجدها في مجتمعه . والتربية ، حين ننظر إليها على هذا النحو نظرتنا إلى عمل تقوم به الجماعة

الثقافية ، لا بد أن يكون هدفها أن تكوّن الكائن الروحي لدى الفرد وأن تحقق فيه القيم الروحية المتأصلة في الجماعة . والتربية ، خلافاً للإبداع الفني ، ليست شيئاً من عمل المربي وحده ، ولكنها أيضاً من عمل الكائن الذي نربيه نفسه . إنها تستلزم ، مرة أخرى ، أن تكون القيم الروحية محور وجود الكائن .

٣ ـ هدف التربية :

إن تنمية الكيان الروحي لدى الإنسان ، في نظر « كرشنشتاينر » ترتكز إلى أساس فيزيولوجي هو الجسد ، وإلى أساس اجتماعي هو جملة القيم الاجتماعية أو الكائن الروحي الجمعي . أما الكيان الجسدي فعلى كل إنسان أن يبقي على استمراره ونموه بجهده الخاص ، منذ أن يبلغ مرحلة كافية من النمو . ولهذه الغاية يتوجب على كل فرد أن يكتسب قدرة خاصة على العمل . ومن هنا تأتي أهمية الإعداد المهني . غير أن التربية المهنية وتربية القيم أمران لا يتمان إلا في قلب مجتمع ينبغي أن يسهم كل فرد في بقائه واستمراره . وهذا هو المظهر الاجتماعي للجهد التربوي . وهكذا نجد أن حفظ الكيان الجسدي وتوفير الشروط الاجتماعية اللازمة ، يكوّنان عند «كرشنشتاينر » هدف التربية وغايتها .

العملية التربوية :

إن قوام التربية عند « كرشنشتاينر » أن نعطي كل كائن إنساني « شكل حياة » ملائم لبنيته الشخصية ومستند إلى القيم الروحية للجماعـــة . والعمل التربوي ـ إذا أراد أن يحقق هذه الغاية وأن يُدخل الكائن الفتي في عالم القيم هذا ويمدّه بخيرات الثقافة ـ يستلزم في بدايته على أقل تقدير وسائل تربوية تمكنه من بلوغ هذا الهدف . ولهذا كان طبيعياً أن تعنى التربية بدراسة ثلاثة عوامل

رئيسة يتكون منها العمل التربوي : موضوع التربية (أي الطفل) ، ووسائل التربية (أي الخيرات الثقافية) وفاعل التربية (أي المربي) .

١ ـ موضوع التربية :

إن العمل التربوي ـ وهو عمل متعدد الآثار ـ ينبغي أن يعدّ الطفل للتربية المتجانسة المستقلة . ولا يجوز أن تغيب هذه النظرة عن المربي في لحظة من اللحظات . فتكوين الشخصية يتم عبر جهد موصول يقود الطفل من مملكة القيم النسبية إلى مملكة القيم المطلقة . و « مدرسة العمل » تحاول أن توجه نمو الشخصية في هذا الاتجاه . ويتم ذلك بوسائل عديدة : أهمها إثارة إهتماماته بأشكالها المختلفة . من هنا يقف «كرشتشتاينر » وقفة خاصة ومطولة عند معنى الاهتمامات وأنواعها : ذلك أن مفهوم « الاهتمام » مفهوم معقد جداً . فهنالك أولاً تقسيم عريض للاهتمامات إلى اهتمامات مباشرة وأخرى غير مباشرة . والاهتمامات غير المباشرة هي الاهتمامات التي يثيرها موضوع معين يُتخذ وسيلة لبلوغ غاية معينة . أما الاهتمامات المباشرة فهي التي تثيرها أشياء مقصودة لذاتها ، كالألعاب والأعمال اليدوية والفكرية . وبواعث هذا النوع الثاني من الاهتمامات هي تجارب القيم ، تلك التجارب التي تروي نزعات فطرية أو حاجات مكتسبة .

والاهتمام الحقيقي الأصيل يفترض الوحدة بين الموضوع الذي يثير الاهتمام وبين النزعات الحركية لدى الأنا . فهو لا ينتظر أن يوقظه الموضوع ، بل يندفع إلى البحث عنه . ولهذا كان الاهتمام التربوي الحق هو الاهتمام الحركي . ولهذا أيضاً كان من الهام أن نيسّر السبيل أمام مختلف الاهتمامات الحركية الموجودة « بالقوة » لدى الفرد .

ويخطو « كرشنشتاينر » في دراسته للاهتمامات خطوة أخرى ، فيتحدث عن مراحل أربع في نموها :

المرحلة الأولى هي مرحلة الطفولة الأولى أو مرحلة الترويض (بين السنة الأولى والثانية من العمر) . وفيها يكون نشاط الطفل اندفاعياً محضاً . وإرواء حاجاته الغرزية (من طعام وشراب ودفء وحركة) يشكل أولى تجارب القيم الغاذية والقيم الحسية ـ الحركية .

والمرحلة الثانية هي مرحلة الطفولة الثانية أو مرحلة سن اللعب (بين السنة الثالثة والسابعة من العمر) ، وفيها ترتبط الغرائز والميول والإحساسات بالإدراكات والتصورات الفكرية . وفيها يستيقظ خاصة الشعور بالغاية والهدف

والمرحلة الثالثة هي مرحلة الاهتمامات الأنانية بالعمل « بين سن الثامنة والرابعة عشرة) ، وفيها تنمو لدى الطفل القدرة على توجيه انتباهه فترة طويلة على الغايات التي يهدف إليها . وتتجه القيم في هذه المرحلة إلى الأمور العملية : كصناعة الأشياء ومساعدة الآخرين ، الخ ... وتتأكد فيها أيضاً إرادة تكوين الكيان الخلقي.

والمرحلة الرابعة والأخيرة هي مرحلة الاهتمامات الموضوعية بالعمل (في سن المراهقة) ، وفي هذه المرحلة يبدأ الكائن الإنساني بالشعور بأنه « حامل قيم » وينمو لديه خاصةً الإحساسُ بأهداف أوسع وأشمل ، ولا سيما الأهداف المتصلة « بالمجموعات الاجتماعية »، كما ينمو عنده وعي القيم الروحية .

٣ ـ وسائل التربية : الخيرات الثقافية :

إن القيم الثقافية والخيرات الثقافية هي **التجسيد الموضوعي** للفكر الإنساني الفردي أو للفكر الجماعي لشعب من الشعوب . وهي تمثل قيماً روحية ، ولها فوق ذلك قيمة تربوية ، بمعنى أنها تصلح أدوات لتكوين الشخصية الخلقية والمعنوية . وهذه القيمة التربوية للخيرات الثقافية تستلزم تواصلاً ولقاء حميماً بين الفكر الموضوعي (الخيرات الثقافية) وبين الفكر الذاتي (الفرد الذي

نكونه) . ولهذا فإن النظرية التربوية السديدة ينبغي أن تحيط علماً ببنية الخيرات الثقافية وببنية الكائن الفردي ، كيما تستطيع أن تقيم علائق وروابط ، نظرية على الأقل ، بين الاثنين .

والمسألة المطروحة أمام العمل التربوي هي أن ييسّر الوصول إلى صميم الخيرات الثقافية، وإلى القيم الحالة فيها . وذلك هو دور التعليم . فالهدف النهائي للتعليم لا يمكن أن يكون مجرد نقل المعارف ، بل لا بد أن يكون أولاً تنمية الإحساس بالقيم . ولما كانت القيم المشتركة في جماعة معينة متحلقة حول العمل المشترك ، كان من الضروري أن تنظم المدرسة بحيث تنقلب إلى **مجتمع عمل** ؛ يسهم فيه المعلمون والطلاب في أداء عمل مشترك . وعند ذلك فقط ، تصبح للمدرسة بنية اجتماعية وتغدو هي نفسها موئلاً للخيرات الثقافية .

٣ ــ فاعل التربية : المؤسسات والمعلمون :

يلقى عبء التربية عادة على مؤسسات وعلى أشخاص . والمؤسسات نوعان : مؤسسات ليست التربية هدفها الأساسي ولا بنيتها المقوّمة ، ومؤسسات خلقت أصلاً لتتعهّد العمل التربوي . أما الأولى فمن الأمثلة عليها الوثائق العلمية والفنية والتقنية ، والصحف والمجلات والمسارح وقاعات الموسيقى والسينما والراديو . وأما الثانية فتتجلى في المعاهد المدرسية بدءاً من رياض الأطفال حتى الجامعة ، وفي مؤسسات أخرى كمؤسسات الأيتام ودور الحضانة ومنازل الإقامة الداخلية .

وجميع المؤسسات التي من النوع الأول يمكن أن تكون لها قيمة تربوية . غير أنها قلما تأخذ هذه القيمة بعين الاعتبار . فالمتحف مثلاً يمكن أن يغدو مكاناً للتربية ، وكذلك غيره من المؤسسات الثقافية العامة .

أما المدارس والمعاهد المشابهة لها فهي، بمعنى من المعاني ، مدارس مهنية ،

لأن التربية لا تعني فقط تكوين الكيان الروحي لدى الفرد ، بل تعني حفظ الجماعة وبقاءها ورفع مستواها المعنوي . ومثل هذا الهدف لا يمكن بلوغه إلا بالإعداد المهني . ولكن حذار أن يفهم من ذلك أن الإنسان يربّى من أجل العمل ، بل الصحيح أن نقول إننا نربي العامل من أجل أن نربي الإنسان . لقد دعيت المدارس التي لم تحدد أغراضها تحديداً محصوراً باسم مدارس « الثقافة العامة » ، بينما دعيت المدارس ذات الهدف المحدد الواضح باسم « المدارس المهنية » . ومثل هذا التمييز – في نظر «كرشنشتاينر » – تقسيم معقول شريطة أن نعني بمدارس الثقافة العامة تلك التي تعد « العاملين بالفكر » ، وألا نعتبر المدارس المهنية – كما يحدث غالباً – مدارس ذات قيمة تربوية أدنى . فمن حيث المبدأ ، كل مدرسة مهنية معهد للتربية الحقة شأنها في ذلك شأن مدرسة « الثقافة العامة » .

هذا فيما يتعلق بمؤسسات التربية . أما فيما يتعلق بالمعلمين والمربين ، فيرى «كرشنشتاينر » أن من غير الجائز أن نفصل بين التربية وبين التعليم ، وأن كل معلم مربٍّ في الأصل والجوهر . ولهذا كان من الواجب أن نعرف أولا البنية النفسية والروحية للمربي .

وعمل المربي – في نظر كرشنشتاينر – عمل يعتمد على الفهم ، وعلى المحبة ، بالاضافة إلى كونه عملاً دينياً وعملاً نظرياً (يتجلى في اتساق المبادىء التربوية) . وانطلاقاً من هذه الصفات يمكن تحديد الأسس النفسية المطلوبة من المربي : إن قوامها **التعاطف** مع الإنسان ، ومع الطفل خاصة ؛ وقدر من **إرهاف** الشعور ؛ **والفرح باللعب** الخلو من الغرض ؛ وامتلاك **موهبة الملاحظة** التي تتيح الكشف عن قابليات الطفل وعن شخصيته سريعاً ؛ وأخيراً **القدرة على تكوين الطفل** انطلاقاً من استعداداته الشخصية .

وهذه البنية الروحية اللازمة للمربي تأخذ أشكالاً مختلفة ، غير أن أساسها المكين الذي لا بديل عنه هو **الإيمان بالقيم غير الزمنية** ، وبإمكان انتصار **العقل**

على الحواس وبأهمية بذل الذات في سبيل التنمية الثقافية والخلقية للفرد وللجماعة وللإنسانية . ومن هذا الإيمان يولد الإيمان بقيمة التربية عامة .

مدرسة العمل :

يرتبط اسم « كرشنشتاينر » في أذهان الكثيرين بالإصلاح الذي أراد أن يحققه في المدرسة الإبتدائية عن طريق المناداة بمدرسة العمل أو المدرسة الفعالة ، كما جرت التسمية بعد ذلك لدى رواد التربية الحديثة .

فإصلاح التعليم الإبتدائي عنده يعني قبل كل شيء تحويل المدرسة العادية المعتمدة على الكتاب (Lernschule) إلى مدرسة معتمدة على العمل Arbeitsschule [1] . ولا يعني ذلك في نظره إحلال النشاط اليدوي محل النشاط الفكري ، كما يخيل إلى كثيرين ، بل يعني الأخذ بطريقة تربوية مستندة إلى معرفة النمو البيولوجي والنفسي لدى الطفل . ومثل هذه الطريقة ترى أن عملية التربية ينبغي أن تنطلق — كما سبق أن رأينا — من حاجة الكائن الإنساني إلى النشاط وإلى التعبير ، بحيث يتمكن من بلوغ أعلى مستويات النشاط الفكري والروحي .

ولم يبتكر « كرشنشتاينر » في الواقع فكرة « مدرسة العمل » أو المدرسة الفعالة (école active) . فلقد سبقه إلى ذلك خاصة المربي والفيلسوف الشيكاغي « ديوي Dewey » . على أن هذه الفكرة اتخذت لديه مفهوماً أحدث وأعمق :

فاقد أكد « كرشنشتاينر » — كما أكد « ديوي » — على الدور الأساسي الذي يلعبه العمل الفعال في التربية . ووضع في مقابل **المعرفة المكتسبة** savoir acquis

---

(١) أوضح كرشنشتانر مفهومه لمدرسة العمل في كتابه الشهير « مفهوم مدرسة العمل Begriff der Arbeitsschule وقد ترجمه إلى الفرنسية المربي الفرنسي « فيريير Ferrière » .

اكتساباً آلياً **المعرفة الممتلكة** (Savoir conquis) التي هي ضرب من الخلق والابتكار ، لأنها « إعداد شخصي » للمعرفة . ورأى أن الاكتساب الآلي للمعارف يظل عديم الأثر في تربية الفكر والروح وفي تكوين الإرادة . أما العمل الذي يجعل الفكر أكبر وأقوى وأغنى ، فهو الذي يحدث الأثر الفعال في تكوين الروح والطبع . ولهذا كان من الضروري أن نجعل الطفل قادراً على أن يمتلك المعلومات بنفسه وأن يحوّلها إلى جوهر نفسه وعواطفه وأعماله . ولا يتم ذلك إلا عن طريق « العمل المنتج » .

ومن هنا رأى « كرشنشتاينر » أن المهمة الأساسية للمدرسة هي **إعداد الطفل لمهنته المقبلة** . والجمهورة الكبرى من الناس ينصرفون إلى أعمال مادية ، لأن كل مجتمع إنساني يستخدم عدداً من العمال اليدويين يفوق بما لا يقاس عدد العمال الفكريين . زد على ذلك أن قابليات الكتل الكبيرة من النـــاس لا تسمح لهم بالاتجاه نحو أعمال الفكر ، بل نحو أعمال الإنتاج . ثم إن العمل اليدوي هو أساس كل فن حقيقي بل أساس كل علم جدير بهذا الاسم . ولذا فالمدرسة العامة ينبغي أن تعدّ عمالاً يدويين وعمالاً فكريين في آن واحد .

وفوق هذا وذاك ، مما يبرر القول بتنمية القدرات اليدوية للطلاب ، أن نمو القابليات الجسدية واليدوية يسبق نمو القابليات الفكرية ، وتذوق النشاط هو الغالب لدى الانسان منذ سن الثالثة حتّى سن الرابعة عشرة .

وحصاد هذا كله ، أن المدرسة الابتدائية — فيما يرى كرشنتشاينر — ينبغي أن يكون فيها حوانيت للعمل اليدوي وحدائق ومطابخ وقاعات للخياطة ومختبرات ، لتتمكن من تنمية النشاط اليدوي لدى الأطفال على أكمل وجه .

ومن غير الجائز عنده أن نقصر هذا النوع من التربية على الأولاد الفقراء ، فمن الهام ألا يحرم الأولاد الأغنياء من هذا النوع من التربية الذي يلائم مرحلة النمو عندهم أكثر من التعليم النظري السائد .

ولا يعني هذا أن تقدم المدرسة الابتدائية لمن يعد للعمل اليدوي في المستقبل

معارف متصلة بالمهن وبالآلات وبسواها من وسائل العمل ، كما لا يعني أن تقدم هذه المدرسة لمن يعد للعمل الفكري في المستقبل معرفة مباشرة متصلة بالمهنة التي سيقوم بها . إن ما تهدف إليه أن تنمي في الحالين الأعضاء الضرورية لممارسة المهنة وأن تعوّد الطالب على العمل المخلص وأن تجعله يتذوق العمل الكامل المنجز ويشعر بما في العمل من متعة وحبور .

ولهذا ينبغي أن يقوم في المدرسة الابتدائية تعليم عملي . على أن ممارسة أي مهنة تتطلب معلومات أولية ، كالقراءة والكتابة والحساب والرسم ، وهي معلومات تؤلف ما يمكن أن ندعوه باسم « التقنية الفكرية » للمهنة . والى جانب هذه الدراسات ينبغي أن يكون للرياضة البدنية وللعلوم الطبيعية مكان هام في مناهج المدرسة الابتدائية ، كي نكوّن لدى الطفل العادات الصحية السليمة ونعرّفه بالعالم الخارجي .

ويرى كرشنشتاينر بعد ذلك أن المهمة الثانية للمدرسة الابتدائية العامة هي **تكوين الطبع والخلق** . وسبيلها الى ذلك ان تعطي العمل المهني معنى خلقياً . إن مفهوم **المشاركة الإرادية** مفهوم ما يزال غريباً عن المدرسة ، رغم أن المربين قد بينوا منذ زمن طويل أهمية تحويل المدرسة الى مجتمع عمل ، وأوضحوا دور التضامن والتعاون في التكوين الخلقي . ولهذا فمن الهام في نظر كرشنشتاينر أن نزود الطلاب بروح التضحية والإخلاص للجماعة التي ينتمون اليها ، لأن مثل هذه المشاعر الجميلة سرعان ما تنضب لدى الطالب اذا لم تتعهدها المدرسة منذ نعومة الأظفار . ومثل هذه التربية الخلقية — عند كرشنشتاينر — لا تتم عن طريق التعليم النظري بل عن طريق الممارسة اليومية للفضائل الخلقية والاجتماعية.

والمهمة الثالثة للمدرسة الابتدائية العامة — في رأيه — هي أن ننمي لدى الطالب الطموح الى أن يسهم عن طريق عمله المهني وتفتح شخصيته في التقدم المعنوي للجماعة التي ينتسب إليها . ولا يعني هذا أن نقدم له نوعاً من التربية المدنية ، لأن مثل هذه التربية لا يسمح بها مستوى النضج لدى الطالب في المرحلة

الابتدائية . وجل ما تستطيع أن تفعله هذه المدرسة هو أن تهيء التربية اللازمة ، عن طريق تعويد الأطفال على العمل في سبيل التنمية المادية والمعنوية لمجتمعهم الصغير ، وعلى أن يقدموا المصلحة العامة على المصلحة الخاصة .

نظرة نقدية :

التربية عند « كرشنتشاينر » تعبّر — كما رأينا — عن أمهات اتجاهات التربية التي عرفت باسم التربية الحديثة . فهي تنطلق من طبيعة الطفل البيولوجية والنفسية والاجتماعية وتجعلها محور العمل التربوي . وهي تولي أهمية خاصة لاهتمامات الطفل ، وتجعل التعليم يتحلق حول تلك الاهتمامات . وهي تنادي بحرية الطفل واستقلاله وتحرص على أن يكون معلّم نفسه وصانع معرفته . وهي فوق هذا وذاك تنادي بالطريقة الفعالة في التربية ، وتدعو الى عدم الفصل بين النشاط اليدوي والنشاط الفكري لدى الانسان ، وتصيح عالياً أن العمل اليدوي لا بد أن يكون محوراً هاماً من محاور النشاط في المدرسة الابتدائية وسواها . وهي فوق هذا وقبل هذا ، لا تكتفي بأن تفتح إمكانات الطفل الذاتية من خلال هذه التربية الفعالة ، بل تجعل غاية ذلك كله ربطه بمجتمعه وبثقافة ذلك المجتمع ، وتكوينه تكويناً روحيّاً قادراً على أن يرفع المستوى الثقافي والمعنوي للجماعة التي ينتسب إليها .

وفكرة المدرسة الفعالة ، مدرسة العمل ، فكرة تلقفتها التربية الحديثة كما نعلم وعزف على وترها رواد هذه التربية جميعهم . وقد اكتسبت هذه الفكرة على مر الأيام ضياء جديداً وأهمية كبرى . وكلنا يعلم كيف أن الاتجاهات المعاصرة في التربية اليوم تحاول جاهدة أن تمنح التربية هذا الطابع العملي المرتبط بحاجات المجتمع وحاجات السوق الاقتصادية ، وكيف أنها ترفض نهائياً — كما فعل كرشنشتاينر نفسه — الفصل بين التربية النظرية والتربية العملية المهنية . ولا نغلو إذا قلنا إن أفكار « كرشنشتاينر » في هذا المجال تلتقي مع أحدث الاتجاهات

التربوية اليوم . حتى يصح القول إنها أساس هام من أسس الاتجاهات التربوية الجديدة التي أخذت تؤكد منذ سنوات أهمية الربط بين التربية والتنمية ، بين حاجات التربية وحاجات سوق العمل .

ومع ذلك كله لا نستطيع أن ننسب الى « كرشنشتاينر » نظرية تربوية كاملة متكاملة ، بل لم يزعم ذلك هو لنفسه . ومما يقوله في رسالة بعث بها الى تلميذه « شبرانغر Ed. Spranger » (في ٥ آذار — مارس ١٩١٧) : انني أخطو خطوات وئيدة في كل شيء ، لأن التكوين الفلسفي الذي أعجب به لديك يعوزني الى حد كبير » . صحيح أنه توفر في طور متأخر على دراسة بعض الفلاسفة (ولاسيما هنري ريكرت Henri Rickert) . غير أنه ظل مقصراً عن أن يقدم لنا مذهباً تربوياً جديداً كالذي نعرفه عند «ديوي» مثلاً . لقد كان عطاؤه تجارب تربوية وخبرات عملية متناثرة كونت لديه في النهاية بذور نظرة تربوية إصلاحية . وأهم حصاد هذه الخبرات ما انتهى إليه ، من خلال معاناته لواقع التعليم الابتدائي ، إلى المناداة بالمدرسة الابتدائية العامة القائمة على العمل وعلى النشاط الفعال (وهي فكرة غير جديدة كما سبق أن ذكرنا). ولئن كان قد استطاع في خاتمة المطاف وبعد نيف واثني عشرة سنة من التفكير والعمل ، وضع ذلك المؤلف الضخم الذي سماه باسم « نظرية التربية » والذي جمع فيه حصاد تجاربه وخبراته ، فإن ما نجده في هذا الكتاب لا يعدو في كثير من الأحيان أن يكون تجميعاً لأفكار ومبادىء تربوية قديمة ، أحسن عرضها وتقديمها في شكل منهجي .

فهرست المراجع

١ ـ المراجع العامة

(آ) في العربية

١ ـ مصطفى أمين : تاريخ التربية ، مطبعة المعارف بمصر ، الطبعة الثانية ١٩٢٦ .

٢ ـ عبد الله مشنوق : تاريخ التربية ، مطبعة الكشاف ببيروت ، الطبعة الثانية ١٩٣٧ .

٣ ـ مونرو : المرجع في تاريخ التربية ، ترجمة صالح عبد العزيز ـ مكتبة النهضة العربية ١٩٤٩ .

(ب) في الفرنسية

1 — Buisson : Nouveau Dictionnaire de Pédagogie, Paris Hachette 1911

2 — Chevallaz : Histoire de la Pédagogie, Lausanne, Payot. 1931.

3 — Collard : Histoire de la Pédagogie, Bruxelles, De Boeck, 1920.

4 — Compayré : Histoire de la Pédagogie, Paris, Hachette 1873.

5 — Dambeaux : Histoire de la Pédagogie, Liège, Dessain, 1915.

6 — De Hovre : Essai de Philosophie Pédagogique, Bruxelles, Dewitt, 1927.

7 — Gal : Histoire de l'Education, Paris, P. U. F. (Que sais-je?) 1948.

8 — Hubert : Histoire de la Pédagogie, Paris, P.U.F. 1949.

9 — Nouvelle Encyclopédie Française. tome XV.

10 — Rein : Manuel Encyclopédique de la Pédagogie — 12 vol. — 1855.

11 — Riboulet : Histoire de la Pédagogie, Vitte, Lyon — Paris, 1927.

(ج) في الانكليزية

1 — R.F. Butts : A Cultural History of Education, McGraw Hill. New York and London, 1947.

3 — T. Davidson : History of Education, New York 1900.

4 — H. G. Good : A History of Western Education, New York. Macmillan, 1960.

5 — F.P. Graves : History of Education — 3 vols. — New York, 1909 — 13.

6 — P. Monroe : Text-Book in the History of Education, New York, 1905.

7 — P. Monroe (Editor) : Cyclopedia of Education - 5 vols - New York, 1911 — 13.

8 — S.C. Parker : The History of Modern Elementary Education. Boston, 1912.

٢ ــ المراجع الخاصة بالتربية العربية

(أ) المراجع الشاملة الحديثة

١ ــ احمد شلبي : تاريخ التربية الاسلامية ، دار الكشاف ببيروت ، ١٩٤٥

٢ ــ أحمد فؤاد الاهواني : التربية في الاسلام أو التعليم في رأي القابسي ، دار احياء الكتب العربية ، القاهرة ، ١٩٥٥ .

٣ ــ اسماء حسن فهمي : مبادىء التربية الاسلامية ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٤٧ .

٤ ــ دي بور : تاريخ الفلسفة في الاسلام . لجنة التأليف والترجمة والنشر القاهرة ١٩٣٨ (ترجمة محمد عبد الهادي أبو ريدة) .

٥ ــ محمد أسعد طلس : التربية والتعليم في الاسلام . دار العلم للملايين ــ بيروت ــ ١٩٥٧ .

6 — Bayard Dodge : Muslim Education in Medieval Times. The Middle East Institute, Washington, D.C., 1962.

(ب) الاصول القديمة

١ ــ ابن أبي أصيبعة : عيون الانباء في طبقات الاطباء . نشر August Muller ١٨٨٤ .

٢ ــ ابن جماعة : تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم · حيدر اباد ، ١٣٥٣ هـ ·
٣ ــ ابن الحاج (العبدري) : المدخل ، القاهرة ، ١٩٢٩ ·
٤ ــ ابن خلدون : المقدمة · المطبعة الادبية ، بيروت ، ١٩٠٠ ·
٥ ــ ابن سحنون : آداب المعلمين · تونس ، ١٣٤٨ هـ (نجده كذلك في نهاية كتاب « التربية في الاسلام » للدكتور أحمد فؤاد الاهواني ، وقد سبقت الاشارة اليه) ·
٦ ــ ابن عبد البر : جامع بيان العلم وفضله · القاهرة ، ١٩٣٧ ·
٧ ــ ابن مسكويه : تهذيب الاخلاق وتطهير الاعراق ، القاهرة ، ١٣٢٣ هـ ·
٨ ــ اخوان الصفاء : رسائل اخوان الصفاء · القاهرة ، ١٩٢٨ (في أربعة أجزاء) ·
٩ ــ حاجي خليفة : كشف الظنون · ليبسك ، ١٨٢٥ ·
١٠ ــ الزرنوجي : تعليم المتعلم · استانبول ، ١٢٩٢ هـ ·
١١ ــ السبكي : معيد النعم ومبيد النقم · ليدن ، ١٩٠٨ ·
١٢ ــ السبكي طبقات الشافعية الكبرى · القاهرة ، ١٣٢٤ هـ ·
١٣ ــ طاش كبري زاده : مفتاح السعادة · حيدر آباد ، ١٣٢٩ هـ ·
١٤ ــ العلموي : المعيد في أدب المفيد والمستفيد · دمشق ، ١٣٤٩ هـ ·
١٥ ــ الغزالي : احياء علوم الدين · القاهرة ، ١٣٠٦ هـ ·
١٦ ــ الغزالي : الرسائل العشرة · القاهرة ، ١٩٣٤ ·
١٧ ــ الغزالي : رسالة أيها الولد (مع الترجمة الفرنسية) ، بيروت ١٩٥٩ ·
١٨ ــ الفارابي : احصاء العلوم · القاهرة ، ١٩٢١ ·
١٩ ــ القفطي : اخبار العلماء بأخبار الحكماء · ليبسك ، ١٣٢٠ هـ ·
٢٠ ــ النعيمي : الدارس في تاريخ المدارس · دمشق ، ١٩٤٨ ·

٣ ــ مراجع خاصة بالتربية في العصور القديمة

١ ــ يوسف كرم : تاريخ الفلسفة اليونانية ·
٢ ــ عبد الرحمن بدوي : ربيع الفكر اليوناني · مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٤٣ ·
٣ ــ عبد الرحمن بدوي : أفلاطون · مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٤٣ ·
٤ ــ عبد الرحمن بدوي : أرسطو · مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ١٩٤٣ ·

— Durkheim : Les Formes Elémentaires de la Vie Religieuse.
— Espinas : Les Origines de la Technologie. Paris. 1897.

7 — Hambly : Origin of Education among Primitive Peoples.
8 — Lévy — Brühl : L'Ame Primitive. Paris, 1927.
9 — Marrou : Histoire de l'Education dans l'Antiquité. Editions du Seuil, Paris, 1950.

٤ ـ مراجع خاصة بالتربية المسيحية في العصر الوسيط

١ ـ يوسف كرم : تاريخ الفلسفة الاوروبية في العصر الوسيط . دار الكاتب المصري ، القاهرة ، ١٩٤٦ .
2 — Bohmer : Les Jésiutes. Trad. Monod. Paris, 1910.
3 — Cadet : L'Education à Port - Royal. Paris, 1887.
4 — Gilson : La Philosophie au Moyen - âge. Payot, Paris, 1947.
5 — Laporte : La Doctrine de Port - Royal. Paris, 2 Vol., 1923.
6 — Rashdall : The Universities of Europe in the Middle Age. 3 Vol. Oxford, 1887.

٥ ـ مراجع خاصة بالتربية في الغرب منذ النهضة حتى القرن التاسع عشر

١ ـ روسو : اميل أو التربية . ترجمة عادل زعيتر . دار المعارف بمصر ، ١٩٥٦ .
٢ ـ رومان رولان : آراء روسو الحية . ترجمة الدكتور محمود زايد . دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٦١ .
٣ ـ سعد مرسي أحمد : فروبل مؤسس رياض الاطفال وفلسفته في التربية . دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٥٢ .

Sur Erasme :

3 — Erasme : Oeuvres Complètes. Ed. J. Clericus. Leyde, 1703 - 1706. 10 Vol.
4 — Renaudet : Etudes Erasmiennes. Paris, 1940.

Sur Montaigne :

5 — Porteau : Montaigne et la Vie Pédagogique de son temps. Paris, 1935.
6 — Renault : Les Idées Pédagogiques d Montaigne. Paris, 1921.

7 — Villey : L'Influence de Montaigne sur les Idées Pédagogiques de Locke et de Rousseau. Paris, 1911.

Sur Rabelais :

8 — Coutaud : La Pédagogie de Rabelais. Paris, 1899.

9 — Paludan : Les Idées Pédagogiques de Rabelais. Copenhagen, 1925.

Sur Locke :

10 — Locke : Some Thoughts Concerning Education. London, 1693.

11 — Olléron: La Philosophie Générale de Locke. Paris, 1908.

12 — N. Reicyn : La Pédagogie de John Locke. Paris, P.U.F., 1952.

Sur Rousseau :

14 — Fénélon : De l'Education des Filles. Paris, 1687.

15 — Renault : Les Idées Pédagogiques de Fénélon. Paris, 1922.

16 — Rousseau : Emile ou de l'Education.

17 — Vial : La Doctrine d'Education de J.J. Rousseau. Paris, 1920.

Sur Pestalozzi :

18 — Guillaume : Pestalozzi. Paris, 1890.

19 — Pinloche : Pestalozzi et l'Education Populaire Moderne. Paris. 1920.

20 — Pestalozzi : Oeuvres Complètes. 12 Vol. Leignitz, 1899 - 1902.

21 — Pestalozzi : Manuel des Mères, Paris 1827 — Léonard et Gertrude, Paris 1832 — Comment Gestrude Instruit ses Enfants, Paris, 1882.

Sur Froebel :

22 — Garcin : L'Education des Petits Enfants par la Méthode Froebelienne. Paris, 1912.

23 — Jacobs : Manuel Pratique des Jardins d'Enfants de Froebel. Paris. 1880.

Sur Spencer :

24 — Spencer : De l'éducation (trad. Fr.). Paris, Alcan, 1921 — L'Education Intellectuelle, Physique et Morale (trad. Fr.), 1878.

Généralités :

25 — Buisson : Répertoire des Ouvrages Pédagogiques au XVIe siècle. Paris, 1886.

26 — Durkhein : L'Evolution Pédagogique en France. Paris, Alcan, 1938.

٦ ـ مراجع خاصة بالتربية في أوائل القرن العشرين

١ ـ فولكييه : المدارس الحديثة (ترجمة عبد الله عبد الدائم وصلاح الدين المنجد وخالد قوطرش) · عدد خاص من مجلة المعلم العربي ، دمشق ، ١٩٥٣ ·

٢ ـ آوبير : التربية العامة · ترجمة عبد الله عبد الدائم · دار العلم للملايين ، بيروت ، الطبعة الثانية ، ١٩٧١ ·

٣ ـ اسماعيل القباني : التربية عن طريق النشاط · مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٥٨ ·

٤ ـ جون ديوي : التربية في العصر الحديث · ترجمة عبد العزيز عبد المجيد ومحمد حسين المخزنجي · مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٤٩ ·

٥ ـ أحمد فؤاد الاهواني : جون ديوي · دار المعارف بمصر ، ١٩٥٩ ·

٦ ـ اميلي هاماييد : طريقة ديكرولي · ترجمة أحمد فؤاد الاهواني · وزارة المعارف ، القاهرة ، ١٩٥٣ ·

٧ ـ هيلين باركهرست : التربية على طريقة دالتن · ترجمة زكريا ميخائيل لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٤٩ ·

Généralités sur l'éducation nouvelle :

8 — Block : Philosophie de l'Education Nouvelle. Paris, P.U.F., 1948.

9 — Bouchet : l'Individualisation de l'Enseignement. Paris, P.U.F., 1948.

10 — Chateau : Les grands Pédagogues. Paris, P.U.F., 1956.

11 — Cousinet : L'Education Nouvelle. Delachaux et Niestlé, 1950.

12 — De Hovre et Breck : Les Maîtres de la Pédagogie Contemporaine. Paris, Castermann, 1937.

13 — Dottrens : L'Enseignement Individualisé. Melachaux et Niestlé, 1936.

14 — Foulquié : Les Ecoles Nouvelles. Paris, 1948.

15 — Ferrière : L'Ecole Active. Delachaux et Niestlé. 1947.

16 — Ferrière : Autonomie des Ecolirs. Delachaux et Niestlé, 1921.

17 — Ferrière : La Liberté de l'Enfant à l'Ecole Active. Genève, Forum. 1940.

18 — Ferrière : L'Ecole sur Mesure. Delachaux et Niestlé, 1931.

19 — Hubert : Traité de Pédagogie générale Paris. P.U.F., 1946.

20 — Huguenin : La Coéducation des Sexes. Delachaux et Niestlé, 1929.

21 — Médici : L'Education Nouvelle. Ses Fondateurs, son Evolution. Paris, P.U.F., 1940.
22 — Milllot : Les Grands Tendances de la Pédagogie Contemporaine. Paris, 1938.

Sur Montessori :

23 — Montessori : Pédagogie Scientifique — La Maison des Enfants — Education Elémentaire. trad. fr., Paris, 2 Vol. s.d.
24 — Montessori : Les Etapes de l'Education. Paris, 1936.
25 — Montessori : L'Enfant. Paris, 1936.
26 — Montessori : La Paix par l'Education. Genève, 1932.
27 — Flayol : La Méthode Montessori en Action, Paris s.d.
28 — Garcin : L'Education des Petits Enfants par la Méthode Montessorienne. Paris, 1932.

Sur Decroly :

29 — Oeuvres : (avec Bron) : Vers l'Ecole Rénovée, Bruxells 1924 — (avec Monchamy) : L'Initiation à l'Activité Intellectuelle et Motrice par les Jeux Educatifs, Neufchâtel et Paris. 1932 — (avec Buyse) : La Pratique des Tests Mentaux, Paris 1928 — (avec Hamaïde) Le Calcul et la Mesure au Premier Degré de l'Ecole Decroly, Nufchâtel et Paris, 1932; les Etapes de Dévelppement de l'Enfant, Paris 1930.
30 — Flayol : Le Docteur Decroly Educateur. Paris, 1934.
31 — Hamaïde : La Méthode Decroly. 2e édit. Neufchâtel et Paris, 1932.
32 — Papanastasiou : L'Oeuvre Pédagogique du Docteur Decroly. Paris, 1938.

Sur le Plan Dalton :

33 — Parkhurst : Education on the Dalton Plan. New York, 1932.
34 — Guisen : Le Plan Dalton pour l'Individualisation de l'Enseignement. Bruxelles, 1930.

Sur le Projet Winnetka :

35 — Washburne : Les Ecoles de Winnetka. Pour l'Ere Nouvelle, 1931.
36 — Washburne : Les Ecoles Rénovée de Winnetka. Pour l'Ere Nouvelle, 1935.

37 — Smits Genart : Le Système Pédagogique de Winnetka. Bruxelles, 1934.

Sur la Méthode du Projet :

38 — Dewey : The School and Society. Chicago, 1899.
39 — Dewey : The School and the Child. London, 1907.
40 — Dewey : Schools of Tomorrow. New York, 1905.
41 — Dewey : Democracy and Education. New York, 1916.
42 — Claparède : La Pédagogie de John Dewey. Neufchâtel et Paris, 1913.
43 — Kilpatrick : Foundation of Method. New York, 1936.
44 — Ellsworth Collins : An Experiment with a Projet Curriculum. New York, 1923.

Sur la méthode de Freinet :

45 — Freinet : L'Imprimerie à l'Ecole. Brochures d'Education Nouvelle Populaire. Venn 1938 - 1939.
46 — Freinet : Une Technique Nouvelle du Travail Scolaire. Pour l'Ere Nouvelle, 1934.
47 — Freinet : Le Dessin Libre. Vence, s.d.
48 — Lobrot : La Pédagogie Institutionnelle. Gauthiers — Villars, Paris, 1972.
49 — Vasquez et Oury : Vers une Pédagogie Institutionnelle. Maspero, Paris, 1967.

Sur Kerschensteiner :

50 — Augustsson : La Doctrine de Georg Kerschensteiner. Paris, thèse, 1936.
51 — Huguenin : Education et Culture d'après Kerschensteiner. Paris, Flammarion, 1933.

الفهارس العامة

١ ـ الاعلام

ـ أ ـ

أد البيريك : ١١٠
آدام متز : ١٦٧
آدم : ١١ ، ٥٣٨
آديل فون برتغال : ٤٤٨
آغا برزك : ١٧٤
آميو : ٩٤ ـ ٩٥
آنا شولتس : ٤٠٣
ابن أبي أصيبعة : حا ١٨٧،حا ٢٠٤، ٢٣٦
ابن أبي دلف : ١٦٧
ابن بطوطة : ١٥٥ ، ٢٢١
ابن الجاج : حا ١٧٣
ابن جان الخامس : ٢٩٤ ة
ابن جبير : ١٥٥ ـ ١٥٦ ، ١٨٠ ، ٢٢١
ابن جماعة : حا١٦٥، ١٧١ ، ١٧٣ ، ١٧٧ ، ١٩١ ، ٢٣٩
ابن الجوزي : ٢٠٢
ابن الحاجب : ٢٤٨
ابن حجر : ٢٢٥
ابن حزم : ٢٠٦
ابن حوقل : ١٦٩ ، ٢٢١
ابن خرداذبة : ٢٢١
ابن خلدون : ١٣٩ ، ١٤٧ ، ١٥٢ ، ١٨١ ، ١٨٦ ـ ١٨٨ ، ١٩٤ ، ١٩٨ ، ٢٠١ ، ٢١٣ ـ ٢١٧ ، ٢٢٩ ، ٢٤٢ ـ ٢٥٢ ، حا ٥٦٣
ابن خلكان : ١٦٩ ، حا ٢٠٤ ، ٢٢٥
ابن رشد : ٢٢١
ابن زهر : ٢٢١ ، ٢٢٦
ابن سحنون : ٢٥٢ ، ٢٥٤
ابن السعدان : ١٥٣
ابن السكيت : ١٦٧ ، ١٦٩
ابن السنبدي : ١٥٧
ابن سينا : ١٤٩ ، ١٩٠ ، ١٩٣ ـ ١٩٤ ، ٢٠٢ ، ٢٠٥ ، ٢٢١ ، ٢٣١ ، ٢٥٨
ابن العباس : ١٨٧
ابن عبد البر : حا ١٧١ ، حا ١٧٣، حا١٨٦ ، ٢١٠ ، ٢٣٩ ، ٢٥٩ ـ ٢٦٠
ابن عبدون : ٢٤٢
ابن عساكر : ٢٢٥
ابن عمر : ٢٤٢
ابن عمرو : ١٥٦
ابن الفرات : ١٥١ ، ١٥٤

ابن قتيبة : ١٣٩ ، ١٨٤ ـ ١٨٥
ابن فلاوون : ١٥٥
ابن مالك : ٢٤٨
ابن المامون : ١٦٧
ابن مسكويه : ١٤٧ ، ٢٠٢ ، ٢٥٤ ـ ٢٥٦
ابن المقفع : ٢٤٥
ابن النديم : ١٤٨ ، حا ٢٠٤
ابن نفيس الدمشقي : ٢٢١
ابنه عدي الهمدانية : ٢٢٧
أبو اسماعيل بن نعيم : ١٦٦
أبو الاسود الدؤلي : ١٦٧
أبو بشر متى : ١٥١
أبو بكر الرازي : ٢٢١
أبو بكر الصديق : ١٨٢
أبو تمام الطائي : ١٨٠
أبو حاتم السجستاني : ١٣٥
أبو الحسن الاشعري : ١٨٩
أبو الحسن علي بن احمد : ١٥٩
أبو حنيفة النعمان : ١٥٢
أبو حيان التوحيدي : ١٤٩ ، ١٥١
أبو الخير التيتاني : ٢٢٥
أبو رجب بن عاصم : ١٦٦
أبو سفيان بن امية : ١٣٨
ابو سليمان السجستاني : ١٤٩
أبو شامة : ١٥٦ ، ١٧٦
أبو عبد الله الحسين بن سعدان : ١٥١
أبو عبيدة : ١٣٥
أبو العتاهية : ١٥١ ، ١٥٣
أبو العلاء المعري : ١٥٩
أبو علي بن سوار : ١٥٨
أبو علي الجباني : ١٨٩
أبو عمرو بن الصلاح : ١٧٩
أبو عنان المريني : ٢٤٢
أبو الفرج الاصبهاني : ١٣٥
أبو قيس بن عبد مناف : ١٣٨
أبو نصر بن أردشير : ١٥٨
أبو نواس : ١٥١
أبو الوفاء : ٢٢٠
أبو يوسف : ١٧٥
أبيلار : ١٢١ ـ ١٢٢
أتون (اله فرعوني) : ٣٩ ، ٤٦
أحمد : ١٨٠ ، ٢٣٠
أحمد بن حنبل : ١٦٨
أحمد أمين : ١٥١
أحمد زكي : ١٦٣
أحمد شلبـي : حا ١٤٥ ـ ١٤٦ ، حا ١٦٠ ، حا ١٦٥ ، ١٦٩ ، ١٩٦ ، ١٩٨ ، ٢٢٤ ، ٢٢٦
أحمد عبيد : حا ٢٦٠
أحمد عيسى : ١٦٣ ـ ١٦٤
أحمد فؤاد الاهواني : حا ١٩٥ ، ٢٥٣ ـ ٢٥٤ ، حا ٥٥٦
الاحمر : ١٥٣
الاحنف : ١٨٢
اخناتون : ٤٦
الادريسي : ٢٢١
ارخميدس : ٤٤٤
أرسطو : ٧٩ ـ ٨٤ ، ٨٧ ، ٩٣ ، ١٠٠ ، ١١٩ ، ١٢٢ ـ ١٢٣ ، ١٩٩ ، ٢١٣ ، ٢٤٥ ، ٢٦٨ ، ٢٨٣ ، ٣٠٩ ، ٣٢٨ ، ٣٤٧ ، ٤٥٤ ، ٤٥٦
أرطميدوروس : ٢١٣
الارقم بن ابي الارقم : ١٤٩
أرنو : ٣٢٩
استرابون : ٤٤
اسحق : ٢٢٦
اسحق رمزي : حا ٤٤٥
الاسكندر المقدوني : ٤٢ ، ٤٦ ، ٧٩، ٣٠٤ ، ٣٤٧ ، ٣٨٤

اسماعيل بن علي : ١٦٧
أسماعيل القباني : حا ٥٩٥
الاسود بن يعفر : ١٣٣
اشتاينتمتز : ١٩
الاصطخري : ٢٢١
الاصفهاني : ١٥٦ ، ١٨١ ، ١٨٤ ، ١٩١ ـ ١٩٢
افلاطون : ٥٠ ، ٥٦ ، ٦٣ ـ ٧٤ ، ٧٩ ـ ٨٠ ، ٨٢ ، ٨٤ ، ٨٧ ـ ٨٨ ، ٩٣ ، ٩٦ ، ٩٩ ، ١٠٧ ، ١٢٣ ، ١٨٩ ، ١٩٩ ، ٢١٣ ، ٢٦٨ ، ٣٠٦ ، ٤١٥ ، ٤٥٣ ، ٤٥٦
اقراطيلوس : ٦٤ ، ٧٥
اقليدس الميغاري : ٦٤
ألب ارسلان : ١٥٤
البير الكبير : ١٢١
الفريد بينيه : ٥١١
الفريد الكبير : ١١٧
الكوين : ١١٤ ـ ١١٦
اللـه : ١٠٥ ـ ١٠٦ ، ١١١ ـ ١١٢ ، ١١٩ ـ ١٢٠ ، ١٦١ ، ١٦٨ ، ١٩٥ ، ٢٠١ ، ٢٣٢ ، ٢٤٠ ـ ٢٤٢ ، ٢٨٥ ـ ٢٨٦ ، ٢٩٩ ، ٣٠٣ ، ٣٠٥ ـ ٣٠٦ ، ٣٣١ ، ٣٤٣ ، ٣٤٩ ، ٣٥٦ ، ٣٨٩ ، ٣٩٢ ، ٤٤٠
الالوسي : حا ١٣١ ، ١٣٤ ـ ١٣٥ ، ١٣٨
اليزابيت هوغنان : ٥٣٣
أم الحسن : ٢٢٦
امون (معبود مصري) : ٤٦
اميل : ٢٨٠ ـ ٢٨٢ ، ٢٨٥ ، ٣٨٩ ، ٣٩١ ، ٤٠٤ ، ٤٢٨
ان ليل (اله) : ٤٠
أنا كزيمان : ٥٩
انسيلم : ٣٠٥
انكسمندريس : ٥٩
أهرمان (اله) : ٤٣
أوبرلن : ٣٩٩
أوبير : ٥٠٧ ، ٥٣٨ ، حا ٥٥٢
اوديمون : ٢٧٩ ـ ٢٨١
اوزيريس (اله) : ٤٦
أوغست كونت : ٢٤٤
أوغسطس : ٨٧ ـ ٨٩
اوغسطين : ٨٩ ، ١٠٧ ، ١١٣ ، ١١٥
ايتار : ٥٤٢ ، ٥٤٥
ايراسم : ٢٨٧
ايراسموس : ٢٧١ ، ٢٧٣ ـ ٢٧٧
ايزابو : ٢٩٤
ايشوماخوس : ٧٥ ـ ٧٦
ايف : ١٢٠
ايفان ايليش : ٣٩٥ ، حا ٥٠٢
ايكس لاشاييل : ١١٦
ايكوسيا : ٢٩٤
ايلينور هيروارت : ٤٤٨
اينياس سلفيوس بيكولوميني : ١٢٥
ايا (اله) : ٤٠

ـ ب ـ

باتستا غوارينا : ٢٦٩
باتش : ٤٣٥
باخوس : ٣٤٦
بادلي : ٥٣٣
باركهرست (هيلين) : ٥٢٥ ، ٥٦٧ ـ ٥٧٢ ، ٥٧٥ ـ ٥٧٧ ، ٥٧٩
بارمنيدس : ٦٤

بارو : ٤١٩
باروف : ٤٤١
بازدو : ٣٩٨ ـ ٣٩٩
بازيل : ١٠٧
باسكال : ٣٣١
بالمرستون : ٤٩٠
بانتا غروئيل : ٢٨٣
بانغولف : ١١٤
البتاني : ٢٢٠
البخاري : ١٨١ ، ١٩٢
بترارك : ٢٦٦
برتا فون مارينهولتز بيلو : ٤٤٨
برقوق : ٢٤٣
بركليس : ٦٠ ، ٨٤ ، ٨٧
برنار دي شارتر : ١٢١
بروتاغوراس : ٥٨
بروسن : ٢٥٦
بروفي : ٥٣٦ ، ٥٩٧ ـ ٥٩٩
بروكسين : ٧٧
بريبا : ٣٠٠
بريير : ٥١١
بستالوتزي : ٣٠٨ ، ٣١١ ، ٣٩٧ ، ٤٠١ ـ ٤٢٦ ، ٤٢٨ ـ ٤٣١ ، ٤٣٣ ، ٤٣٦ ـ ٤٣٩ ، ٤٤١ ، ٤٤٩ ـ ٤٥٢ ، ٤٦٣ ، ٤٦٨ ، ٤٩٢ ، ٥٠٣ ، ٥٣٠ ـ ٥٣١ ، ٥٣٧ ، ٥٨٦ ، ٦٠٨
بشار بن برد : ١٥٢
بشر بن عبد الملك : ١٣٩
بشر المريسي : ١٥٢
بطرس دوبيز : ١١٤
بطرس الكبير : ٣٦٠
بطليموس : ٥١٢
البغدادي : ٢٦١
بلوش : ٣٧٤
بلين : ٩٩
بنديكت : ١١٠
بنيكه : ٤٧٩
بوالو : ٣٤٨
بوبيت : ٥١٤
بوذا : ٢٧ ، ٣٧
بورنا (اله) : ٢٧ ـ ٢٨
بوس : ٤١٣
بوسان : ٣٤٧
بوسييه : ٣٢٥
بوشيه : حا ٥٣٤ ، حا ٥٣٦ ، ٦٠٥
بوغلي : ١٥ ، ١٨
بولس الثالث : ٣٢٤
بونابرت : ٤٣٠
بونفال : ٣٧٥
بونوا : ١١١
بونو كراتيس : ٢٨١ ، ٢٨٣ ، ٢٨٥
بويسون : ٣١٨
بياجيه : ٥١١ ، ٥٧٨ ، ٥٨١
بيبان : ١١٦
بيداغوغ : ٥٤
بيرانجيه : ١٢٠
بيرتييه : ٥٢٦
البيروني : ١٨١ ، ٢٢٠ ـ ٢٢١
بيكون : ١١٨ ، ٢٢٠ ، ٢٢٢ ، ٢٦٧ ، ٣٠٩ ـ ٣١٠ ، ٣٢٠ ، ٣٥٥
بين (الكسندر) : ٤٥٦ ، ٤٧٩ ، ٤٩٣ ـ ٤٩٨
بينيديكت : ٣٧٢
بيوس الثاني : ١٢٦

- ت -

تاج الدين محمد بن الصاحب : ١٦١
تاسيتوس : ٢٦٨
تاليران : ٤١٩
ترانت : ٢٩٧
تسيلر : ٤٧٢
تنح (اله) : ٤٦
توبة الحضرمي : ١٦٦
توبلر : ٤١٣
توسيديد : ٦٩ ، ٨٥
توماس براون : ٤٥٤ ـ ٤٥٥
تيرانت : ٢٧٣
تيرانس : ٢٧٠ ، ٣٢٧
تيرتوليان : ١٠٦
تيريزا : ١٠٧
تيودوس الثاني : ١٠١
تييري دي شارتر : ١٢١

- ج -

جابر بن حيان : ٢٢٠
الجاحظ : ١٤٨ ، ١٦٦ ، ١٨٠
جالينوس : ١٩٩
جان دي فيزيل : ٢٧٣
جان سكوت ايريجين : ١١٥
جان فال : حا ٥٣٩
جسند : ٤١٢ ، ٤٢٤
جميل صليبا : ٢٣١
جميلة : ٢٢٦
الجهشياري : ١٨٠
جوبيتر (اله) : ٣٤٦
جورج طعمة : حا ٢١٩
جوزيا بن جامالا : ٣٠
جوفروا : ١٠٥
جوفينال : ٩٩
الجوهري : ١٦٢
جيب : ٢١٩
جيرار : ٤١٧ ، ٤٢٣
جيرار غروت : ٢٧٣
جيربير دو رياك : ١١٧ ـ ١١٩
جيرترود : ٤٠٦ ، ٤١٣
جيرسون : ١٢٤ ـ ١٢٥
جيروم : ١٠٧ ـ ١١٠ ، ١١٣
جيزل : ٥١١
جيلبير دي لابوري : ١٢١

- ح -

حاجي خليفة : حا ١٩٠
الحارث بن كلدة : ١٣٤
حتي : ١٥٢
الحجاج بن يوسف الثقفي : ١٤٦ ، ١٥٢ ، ١٦٨
حسن بن الهيثم : ٢٢٠ ، ٢٢٢
حسن حسني عبد الوهاب : ٢٥٢
حسين الضحاك : ١٥١
الحكم بن عبد الرحمن : ٢٢٦
حماد الراوية : ١٥٣
حمدة بنت زياد : ٢٢٥
حمورابي : ٤١
حنين بن اسحاق : ١٨١

— خ —

خالد بن يزيد : ١٥٧
الخطيب البغدادي : ١٥٣ ، ١٧٩ ، ٢٢٥
الخليفة الظاهر : ١٩٧
الخليل بن احمد : ١٥٢ ، ١٩١
الخوارزمي : ٢٠٢ ، ٢٠٤ ، ٢٢٠
خودا بخش : ١٥٥
الخيزران : ٢٢٧

— د —

دارون : ٤٥٦ ، ٥١١
داريوس الثاني : ٧٧
دافيد هارتلي : ٤٥٤
دالامبير : ٣٧١
دانيال : ٤٢
داوود : ١٠٩ ، ٤٣١
درويش : ٤٧٤
دنانير : ٢٢٦
دوبيني : ٩٥
دوترنس : حا ٥٣٤
دودي : ٥١١
دوركهايم : ١٣ ، حا ٥٣٦
دوسو : ٤١٧
دوغالد ستيوارت : ٤٥٤
دوكرولي (أوفيد) : ٢٧٠ ، ٣٢٧ ، ٤٩٩ ، ٥٥٣ ، ٥٥٥ — ٥٥٩ ، ٥٦١ — ٥٦٦ ، ٥٨٥
دوميتيان : ٨٩ ، ٩٤
دونا : ٣٠٤
دي ستايل : ٤٠٤
دي سيفني : ٣٦٠
ديتس : ٣٤ ، ٣٩٧ ، ٤٠٠
ديدرو : ٣٧١
ديدون : ١٠٧
ديسترفرغ : ٤٥٠
ديسترويج : ٤٠٦
ديغان : ٥٥٤
ديكارت : ١١٨، ٢٦٧ ، ٣٢٥، ٣٤٧ ، ٣٥١ — ٣٥٥ ، ٣٥٨ ، ٤٥٦
ديكودر : ٥٦٥
ديوجين لائيرتيوس : ٧٤ ، ٧٩ ، ٣٨٢
ديوي (جون) : ١٦ ، ٤٦٦ ، ٤٧٣ ، ٥١٣ — ٥١٦ ، ٥١٨ ، ٥٢٤ — ٥٢٥ ، ٥٢٩ ، حا ٥٣٦ ، ٥٧٢ ، ٥٨٥ — ٥٨٨ ، ٥٩٤ ، ٦٠٨ ، ٦١٦ ، ٦٢٠

— ر —

رابعة العدوية : ٢٢٥
رابليه : ٢٧١ ، ٢٧٩ — ٢٨٥ ، ٢٨٧ — ٢٨٨ ، ٣٥٩ ، ٣٨٧
راتيش : ٣٠٧ — ٣٠٨
رامزوير : ٤١٦ ، ٤٢٠
راموس : ٢٧٢
راندل : ٢١٩
رايسن : ٣٦١
ردي : ٥٢٥ ، ٥٣٢
الرشيد : ١٥٣ ، ١٦٧ ، ١٧٥ ، ٢١٨ ، ٢٢٥ — ٢٢٧
رع (اله) : ٤٦

رمضان لاوند : حا ٢١٩
روبنسون كروزو : ٣٨٨
روبير : ٣٨٣
روجيه دوجان : ٤١٠
رودولف اغريكولا : ٢٧٣
روسو : ٦٥ ، ٧٨ ، ٢٨٣ ـ ٢٨٤ ، ٢٨٦ ، ٢٩٠ ، ٢٩٢ ، ٢٩٥ ، ٣٠٠ ، ٣١١ ، ٣٤١ ، ٣٤٣ ، ٣٥٩ ـ ٣٦٢ ، ٣٦٤ ، ٣٦٨ ـ ٣٦٩ ، ٣٧١ ـ ٣٧٥ ، ٣٧٧ ـ ٣٩٥ ، ٣٩٩ ، ٤٠٤ ، ٤٢٨ ، ٤٤٩ ـ ٤٥٠ ، ٤٩٠ ، ٤٩٢ ، ٥٠٣ ، ٥٠٥ ، ٥٣٠ ، ٥٣٤ ، ٥٣٧ ، ٥٨٥
روشو : ٤٠٠
رولان : ٩١ ، ٣٥٢ ، ٣٦٤ ، ٣٧١
رونجيه : ٤٤٨
الرياشي : ١٥٢
ريبو : ٥١٠
ريتشارد : ٥٨٦
ريشتر : ٤٧٨
رين : حا ٤٦٥ ، ٤٧٢
رينان : ٣١ ، ٥٠٥

ـ ز ـ

زبيدة أم جعفر : ٢٢٥ ، ٢٢٧
الزبير بن ابي بكر : ١٨٢
زرادشت : ٤٣ ـ ٤٤
الزرنوجي : حا (١٦٥ ، ١٧١ ، ١٨٤ ، ١٨٧ ـ ١٨٨ ، ١٩٠ ، ١٩٢ ، ٢٣٩ ، ٢٦٠)
زكريا الانصاري : ٢٦٠
زكريا ميخائيل : حا ٥٦٧
الزمخشري : ١٩٧ ، ٢١٧
الزهري : ١٦٩
زونكلي : ٣٠١
زيد بن ثابت : ١٨٧
زيد بن عاصم : ٢٢٧
زيملر : ٣٩٨
زين الدين : ١٥٥
زينب البغدادية : ١٦١
زينب بنت زياد : ٢٢٥ ـ ٢٢٦
زينب بنت عبد الرحمن : ٢٢٥

ـ س ـ

سالامانك : ١٢٤
سالانت : ٧٧ ، ٣٤٨
سانتزمان : حا ٣٩٩
سان بيير : ٣٧٣
سان سيمون : ٣٣٦
السبكي : ١٥٦ ، حا ١٧١ ، ١٨٧ ـ ١٨٨ ، ٢٢٩ ، ٢٦١
سبنسر (هربرت) : ٣٦١ ، ٣٦٦ ـ ٣٦٧ ، ٤٥٦ ، ٤٧٩ ـ ٤٩٦
سبوريوس كارفيليوس : ١٠٠
سبيس : ٤٤٢
ستيفنسون : ٥٨٦
السخاوي : ٢٢٥
سعد : ١٥٧
سعد مرسي احمد : حا ٤٤٥
سفيان الثوري : ١٦٨

سقراط : ٥٩ ـ ٦٦ ، ٧٤ ـ ٧٥ ، ٧٧ ، ٩٣ ، ٩٨ ، ١١٥ ـ ١١٦ ، ٤٣١
سكيبيون : ٢٩١
سليمان : ٢٨٦ ، ٣٠٥
سليمان بن عتر : ١٥٣
السمعاني : ٢٦١
سنان بن ثابت : ١٦٣
سولون : ٦٦
سويفت (ادجار جيمس) : ٥٦٨ ، ٥٧٠
سيبويه : ١٥٠
سيجيه : ٣٢٥
سيدوان الابولوني : ١١٠
سيديو : ٢١٩
السيرافي : ١٥١
سيرفي البرتغالي : ٢٢١
سيغان : ٥٤٢ ، ٥٤٥
سيف الدولة الحمداني : ١٥١ ، حا ٢٠٤
سينيكا : ٨٩ ، ٩٣ ، ٩٤ ، ٩٩

— ش —

شافتسبري : ٣٥٨
شاركليس : ٦٢
شارل الاصلع : ١١٠ ، ١١٧
شارل ديكنز : ٤٤٨
شارل كان : ٣٤٧
شارلمان : ١١٣ ـ ١١٧
شارون : ٢٩٥
الشاطبي : ١٨٩ ، ١٩٢ ـ ١٩٣
الشافعي : ١٥٢ ـ ١٥٣ ، ١٨٠ ، ١٨٧ ، ١٨٩ ، ٢٢٥
شبرانغر (ادوار) : ٦٠٨ ، ٦٢٠
شبيب بن شيبة : ١٥٢
شتورم : ٢٧١
الشفاء العدوية : ٢٢٣
شلاير ماخر : ٤٧٨
شلينج : ٤٣٣ ، ٤٣٥
شميث : ٤٧٩
شميد : ٤٢٠ ـ ٤٢٢
شنتو : ٣٧
الشهيد : ٢٣٩
شوبفر : ٤١٨
شوغون : ٣٦
شولتانس : ٣٢٦
الشيخة شهدة : ٢٢٥
شيرفال : ٥٤٢
شيشرون : ٨٨ ، ٩٩ ، ١٠٧ ، ١١٣ ، ٢٦٨ ، ٢٧٠ ، ٣٢٧ ، ٤٦٤ ـ ٤٦٦

— ص —

الصابي : ١٥٠
صاعد الاندلسي : حا ١٣٣ ، حا٢٠٤
صلاح الدين الايوبي : ١٦٦ ، ١٨٠
صوفيا : ٣٩٢ ـ ٣٩٣
صولون : ٥٤ ، ٥٧

– ض –

الضبي : حا ١٣٣
الضحاك بن مزاحم : ١٤٧ ، ١٦٧
ضياء الدين الجويني : ٢٣٠

– ط –

طاش كبري زاده : حا ١٧١،حا١٧٣، ٢٠٨
طاليس : ٥٩

– ع –

عائشة : ١٩٥ ، ٢٢٤ ، ٢٢٦
عادل زعيتر : حا ٣٧٢
عباس محمود العقاد : حا ٢٠٤
عبد الله بن احمد الخشاب : ١٥٩
عبد الله بن العباس الجراري : حا ٢٠٤
عبد الله بن المعتز : ١٦٧
عبد الله بن المقفع : ١٦٧
عبد الله عبد الدائم : حا ٥٠٤ ، حا ٥٥٢
عبد الله مشنوق : ٣٦
عبد الحميد الكاتب : ١٤٧
عبد الحي الكتاني : ١٣٩
عبد الرحمن بن الجوزي : حا ١٩٤
عبد العزيز عزت : ٢٥٦
عبد اللطيف البغدادي : ١٥٤
عبد الملك بن مروان : ١٤٩ ، ١٦٧
عترشه بنت الاطرش : ٢٢٧
العلموي : حا ١٧١ ، حا ١٧٣ ، ١٨٩ ، حا ١٩٢ ، ٢٣٩ ، ٢٦٠
علي بن أبي طالب : ١٥٨ ، ١٨٢ ، ١٨٧ ، ٢٢٧
علي بن عيسى : ١٤٨ ، ٢٢١
علي بن يونس : ٢٢٠ ـ ٢٢١
علية بنت المهدي : ٢٢٦
عمر بن الخطاب : ٤٦ ، ١٣٤ ، ١٨٥، ١٨٧ ، ٢٦٤
عمر بن عبد العزيز : ١٥٧ ، ١٩٥
عمرو بن العاص : ١٥٣ ، ١٦٢
عمرو بن العلاء : ١٨٤
عنيدة : ٢٢٥

– غ –

غارغانتوا : ٢٧٩ ـ ٢٨٥
غاريبالدي : ٤٤٩
غال : ٤٧٩
غاندي : ٥٠٨
غرونر : ٤٣٦
غريار : ٣٧٨ ، ٣٩٣

غريغوار الكبير : ١١١
الغزالي : ١٤٦ ـ ١٤٧ ، ١٤٩ ، حا ١٧١ ، حا ١٧٣ ، ١٨٠ ، ١٨٧ ، حا ١٩٢ ، ٢٠٢ ، ٢٢٩ ـ ٢٣٢ ، ٢٣٤ ـ ٢٣٧ ، ٢٣٩ ، ٢٤١ ، ٢٦٠
غليوم دي كونش : ١٢١
غورجياس : ٧٧
غورليت : ٥٣٧
غولد تسيهر : ١٦٧
غيوم : حا ٥٦٤

ـ ف ـ

الفارابي : ٢٠٤ ـ ٢٠٦ ، ٢٠٨ ، ٢١٠ ، ٢١٤ ، ٢٣١ ، ٢٥٦
فارون : ٨٨
فاري : ٣٣١
فالون : ٥١١
فانتاجو : ٢٢٢
فايس : ٤٣٨
الفخر الرازي : ٢٠٦
الفراء : ١٥٣ ، ١٦٧
فراجييه : ٧٧
فرانسوا : ٢٩٤
فرانكه : ٣٩٨
فرتهايمر : حا ٥٦٤
فرجيل : ٢٨٣
الفرزدق : ٢٢٥
فروبل : ٤٣٣ ـ ٤٥١ ، ٥٠٣ ، ٥٨٦
فرونتون : ٩٨
فرويد : حا ٤٤٤ ـ ٤٤٥ ، ٤٥٨
فريدريك بورك : ٥٧٩ ، ٥٨٠
فريدريك الثاني : ٣٩٩
فرينيه : ٥٠٠ ، ٥٢٢ ، ٥٣٦ ، ٥٦٦، ٥٩٧ ، ٥٩٩ ـ ٦٠٦
فلوبير دو شارتر : ١١٨ ، ١٢٠
فلوطارخس : ٩٤ ـ ٩٧ ، ٢٥٦ ، ٢٧٦ ، ٣٧٦
فلوري : ١١٧ ، ١١٩
فليشميه : ٣٢٥
فنت : ٤٧٤
فوستيل دو كولانج : ١٠٤
فولتير : ٣٧٢
فولكمان : ٤٧٤
فولكييه (بول) : حا ٥٠٤ ، ٥٠٦ ، ٥٠٩ ، ٥١٤ ـ ٥١٥ ، ٥٢٢ ـ ٥٢٣ ، ٥٢٥ ، ٥٢٨ ـ ٥٣١ ، ٦٠١
فولومينا : ٨٦
فوليمن : ٤٢١
فيتوريا : ٨٦
فيثاغورس : ٩٣
فيخته : ٤٠٧ ، ٤٣٠ ، ٤٣٣ ، ٤٤٠، ٤٥٢ ، ٤٧٤ ، ٤٧٨
فيرجيل : ١٠٧
فيريير : ٥١٦ ، ٥٢٠ ، ٥٢٤ ـ ٥٢٧، ٥٢٩ ، حا ٥٣٤ ، ٥٧٧ ، حا ٦١٦
فيسبازيان : ١٠١
فيشر : ٤٢٤ ـ ٤٢٥ ، ٥٥١
فيفيس : ٣١٩
فيكتوران دي فيلتر : ١٢٥
فيلبيغر : ٤٠٠
فيلنبرغ : ٤٠٧
فيلهلمين هوفمايستر : ٤٤٠
فينيلون : ٧٧ ، ١٢٤ ، ٣٣٥ ـ ٣٤٨، ٣٧٤

– ق –

القابسي : ١٩٥ ، ٢٥٣ ــ ٢٥٤
قدري حافظ طوقان : حا ٢٠٣
القرطبي : ٢٢١
قسطنطين : ١٠٣
قصير بن كلاب : ١٣٨
قطرب : ١٦٧
القفطي : حا ١٤٩ ، ١٥٧ ، حا ٢٠٤ ، ٢٢٦
القلقشندي : ١٦٩ ، ١٧٣
قمبيز : ٤٦
قورش : ٧٧
قيصر : ٣٤٧ ، ٣٧١

– ك –

كارل بيرسون : ٢٢٠
كارل فروبل : ٤٤٨
كالفن : ٣٠١
كامبه : ٣٩٩
كامل عياد : ٢٣١
كايتاني : ١٣٩
كروازه : ٤٣٣ ، ٤٣٥
كرشنتشـــايــنر : ٥٠٠ ، ٥٢٤ ، ٦٠٧ ــ ٦١٢ ، ٦١٥ ــ ٦٢٠
كروزا : ٣٧٤
كروزي : ٤١٣ ، ٤١٧ ــ ٤١٨ ، ٤٢٦
كريتياس : ٦٢
كريزيبوس : ٩٠ ، ٩٢
كريستمان : حا ٥١١
كريستوف : ٤٣٤ ، ٤٣٦ ، ٤٣٩
كريمة بنت احمد المروزي : ٢٢٥
كزينوفون : ٥٩ ، ٦١ ، ٩٦
الكسائي : ١٥٠ ، ١٥٢ ــ ١٥٣ ، ١٦٧ ، ١٦٩
كشاجم : ١٥٠
كعب بن لؤي : ١٣٨
كلاباريد : ٥١٠ ، ٥١٢ ــ ٥١٥ ، ٥١٨ ــ ٥٢٣ ، حا ٥٣٤ ــ ٥٣٥، ٥٦٥
كلارك : ٣٥٨
كلباتريك (وليام) : ٥٨٥ ــ ٥٨٩
كلوبستوك : ٤٠٧
كلوني ابون : ١١٧
كليمان : ٤٧١
الكميت بن زيد : ١٤٧ ، ١٥٣
كميل بن زياد : ١٨٢
كنت : حا ٨٢ ، ٣٦٣ ، ٣٩٤ ، ٣٩٩ ، ٤٠٧ ، ٤٥٢ ، ٤٧٨ ، ٥٠٩ ، ٥١٣
كندرمان : ٤٠٠
الكندي : ١٦٧ ، ٢٥٦
كــوانتيليــان : ٨٨ ــ ٩٢ ، ٩٥ ، ٢٦٨ ، ٢٧٦ ، ٤٦٩
كوبرنيكوس : ٤٦٥ ــ ٤٦٦ ، ٥١٢
كوربي : ١١٤
كوردوس : ٦٦
كورني : ٣٢٥
كوريولان : ٨٦
كوزينيه : ٥٣٦ ، ٥٩٧ ــ ٥٩٨
كوست : ٣٥٨
كوفكا : حا ٥٦٤
كومنيوس : ٢٩٢ ، ٣٠٠ ، ٣٠٧ ــ ٣٠٨ ، ٣١٠ ــ ٣١٤ ، ٣١٦ ــ ٣٢١ ، ٣٧٤ ، ٣٩٩ ، ٤١٧ ،

٤٦٧ ، ٥٠٣
كونتي : ٣٣١
كوندياك : ٣٥٧
كونديه : ٣٢٥
كونغ تسي : ٣٣
كونفوشيوس : ٣٣ ، ٣٥ ، ٣٨ ـ ٣٩
كوهلر : حا ٥٦٤
كويك : ٣٠٧
كيران : ٣٢٩
كيركجورد : ٥٣٨

ـ ل ـ

لاتران : ١١١
لاجنتال (هنري) : ٤٣٩ ، ٤٤١ ، ٤٤٣
لاروشفوكو : ٢٩٠
لاسال : ٣٩٨
لافليش : ٣٥٢
لافونتين : ٣٧٥ ، ٣٨٥
لالاند : ٢٢٠
لامنس : ١٦٧
لانسيلو : ٣٢٩ ـ ٣٣١
لانك فرانك : ١٢٠
لاوتسي : ٣٣ ـ ٣٤
لبانة : ٢٢٧
لسان الدين الخطيب : ٢٢٦
لوثر : ٢٧٢ ، ٢٩٩ ـ ٣٠٦
لودي فيريير : ١١٠ ، ١١٣
لوك : ١١٩ ، ٢٣٤ ، ٢٩٥ ، ٣١١ ، ٣٥١ ، ٣٥٨ ـ ٣٧٠ ، ٣٧٣ ـ ٣٧٤ ، ٣٧٦ ، ٣٨٢ ، ٣٨٦ ، ٣٩٠ ، ٤٥٦ ، ٤٥٩ ، ٤٧٩ ، ٤٩٨ ، ٦٠٩
لوكسمبورغ : ٣٢٥
لوكيليوس : ٩٤
لويز ليفن : ٤٤٨
لويس دوبونير : ١١٠ ، ١١٧
لويس الرابع عشر : ٣٤٨ ، ٣٧١ ـ ٣٧٢
لويس شيخو اليسوعي : حا ٢٥٨
لويولا : ٣٢٤
ليبنتز : ٤٥٦ ـ ٤٥٨
ليبنتس : ٣٢٢ ، ٣٥٩
ليتز : ٥٢٧ ، ٥٣٢
ليسنغ : ٤٧١ ـ ٤٧٢
ليفي برول : ١٣
ليكورغوس : ٩٦
ليندنر : ٤٧٤
ليوناردو دافينشي : ٣٤٧

ـ م ـ

مابلي : ٣٧٧
مارك اوريل : ٩٤ ، ٩٨
ماركيلوس : ٢٩١
مارو : ٦
ماري دريك : ٤٥٣
ماريا تيريزا : ٣٩٩
ماسبيرو : ٤٧
ماغدالا : ٢٧٧
ماك : ٢٢٠
ماكس فانتاجو : حا ٢٠٤ ، ٢١٨
ماكس ويلر بليدن : ٢٦١
مالبرانش : ٣٥١ ، ٣٥٥ ـ ٣٥٧

المأمون : ١٥٠ ــ ١٥١ ، ١٥٨ ــ ١٥٩ ، ٢١٨ ــ ٢١٩
مانتور : ٣٤٨
الماوردي : ١٣٩
المبرد : ١٦٧
متى بن يونس : حا ٢٠٤
متى عقراوي : حا ٥٧٢
المتنبي : ١٥١
المتوكل العباسي : ١٥٩ ، ١٦٧ ، ١٦٩
متيم الهاشمية : ٢٢٦
محمد بن أبي زيد : ٢٦١
محمد بن الحسن : ١٩٢
محمد بن سعد : ٢٢٥
محمد بن سيرين : ٢١٣
محمد بن طاهر : ١٤٩
محمد بن عبد الله (الرسول) : ١٣٨ ــ ١٣٩ ، ١٤١ ، ١٤٩ ، ١٥١ ، ١٧٤ ، ١٨١ ، ١٩٥ ، ٢١٣ ، ٢٢٣ ، ٢٢٥ ، ٢٣٢ ، ٢٤١
محمد بن الغزالي : ٢٢٩ ــ ٢٣٠
محمد بن محمد بن اوزلغ : ٢٠٤
محمد بن محمد الاشعث : ١٧٤
محمد اسعد طلس : حا ١٣٩ ، حا ١٥٦ ، حا ٢٠٤ ، حا ٢١٠ ، ٢٥٤
محمد الامين : ٢٥٢
محمد منير عبده آغا : حا ٢٥٩
مخارق : ١٥١
مريم بنت أبي يعقوب : ٢٢٦
المستعصم بالله : ١٥٩
المستنصر : ١٥٤ ، ١٦٢ ، ١٦٦
المسعودي : ٢٢١
المسيح : ٣٣ ، ٤٦ ، ٨٧ ، ٩٢ ، ١٠٤ ، ١٢٠ ، ٣٢٥ ، ٣٣١
مصطفى أمين : حا ١٣٦ ، حا ١٣٨ ، حا ٢٣٨ ، حا ٣٠٦
مصطفى نظيف : ٢٢٠
معاوية : ١٤٩ ــ ١٥٠
المعتضد : ١٦٧ ــ ١٦٨
المفضل الضبي : ١٦٧
المقتدر بالله : ١٦٣
المقريزي : ١٥٣ ، ١٥٥ ، ١٦٠ ، ١٦٩ ، ١٨٨ ، ١٩٧ ، ٢١٢
ملانكتون : ٣٠١
ملك شاه : ١٥٤
المنصور : ١٦٢ ، ٢٢٠ ، ٢٢٦
المهدي : ١٦٧
مورف : ٤٢٥
موفق الدين بن المطران الدمشقي : ١٥٩
موفق الدين البغدادي : ١٨٦
مولر : ٤٧٤
مونبيير : ٣٢٥
مومو : ٣٨
مونتسوري (ماريا) : ٤٩٩ ، ٥١٧ ، ٥١٩ ، ٥٤٢ ــ ٥٤٥ ، ٥٤٧ ــ ٥٤٩ ، ٥٥١ ــ ٥٥٢ ، ٥٥٥ ، ٥٦٩
مونتيني : ٧٨ ، ٢٧١ ، ٢٨٧ ــ ٢٩٤ ، ٣٣٢ ، ٣٦٤ ، ٣٧٣ ، ٣٩٠ ، ٥٠٣
مونج : ٤١٩
مونشان : ٥٥٤
ميجي : ٣٦
ميدندورف : ٤٣٩ ، ٤٤١ ، ٤٤٧
ميركور (اله) : ٤٦
ميشيله : ٣٠٩ ، ٣٩٣ ، ٤٤٨
ميل (جيمس) : ٤٥٤ ــ ٤٥٦
مين دوبيران : ٤١٩
مينون : ٦٣ ــ ٦٤

— ن —

النأصر لدين الله : ١٥٩
نسيبة : ٢٢٧
النضر بن الحارث : ١٣٤
نظام الملك : ١٤٥ ، ١٥٤ ، ١٥٦ ، ١٦٦ ، ١٦٨ ، ١٨٠ ، ١٨٧ ، ٢٣١
النعيمي : ١٥٥ ، حا ١٩٧
نفيسة بنت الحسن : ٢٢٥
نور الدين الزنكي : ١٥٤ ، ١٥٦ ، ١٦٦ ، ١٨٠
النووي : حا ١٩٢ ، ٢٢٥
نيتشة : ٥٠٦
نيدرر : ٤٢١ ـ ٤٢٢
نيقولا : ١٠٨
نيكول : ٣٢٩ ـ ٣٣٠
نيميير : ٣٩٨
نيوتن : ٤٧٠

— هـ —

هارتنشتاين : ٤٧٥
هارون بن موسى : ١٧٤
هارون الرشيد : ١٥٨ ، ٢٢٦
هامابيد (اميلي) : حا ٥٥٦ ، ٥٥٩ ـ ٥٦٢
هامبلي : ١٨
هانيبال : ٢٩١
هربارت : ٣٥٧ ، ٤٤١ ، ٤٥٠ ، ٤٥٢ ـ ٤٥٣ ، ٤٥٥ ـ ٤٦٣ ، ٤٦٥ ـ ٦٧٥ ، ٤٧٩ ، ٦٠٩
هردر : ٤٧١
هرقليطس : ٦٤
هرمالوس بارباروس : ١٢٢
هرمزد (اله) : ٤٣
هرمس : ٤٦ ـ ٤٧٥
هشام بن عبد الملك : ١٦٩
هنري الرابع : ٩٥
هنري ريكرت : ٦٢٠
هوراس : ٨٧ ، ٩٩ ، ٢٧٣ ، ٤٤٨
هولاكو : ١٤١ ـ ١٤٢
هوميروس : ٥٥ ، ١٠٧ ، ٣٤٤ ، ٣٤٨
هونغ : ٤٠٢
هيبوقراط : ١٩٩
هيجل : ١٥ ، ٤٣٣ ، ٤٥٣ ، ٤٧٣ ـ ٤٧٤
هيرودوت : ٤٣ ، ٦٩
هيرودوتس : ٤٦٩
هيكر : ٣٩٨
هيلفيسيوس : ٣٥٨ ، ٤٥٥
هيوم : ٢٣٤ ، ٣٥٧

— و —

واشبورن (كارلتون) : ٥٢٩ ، ٥٧٩ ، ٥٨٥
واشنطون : ٤٠٧
ولادة بنت الخليفة المستكفي بالله : ٢٢٦
ولف (كريستيان) : ٤٥٦ ، ٤٥٨
الوليد بن عبد الملك : ١٥٢ ـ ١٥٣ ، ١٥٧ ـ ١٥٨ ، ١٦٢

ياقوت الحموي : ١٤٨ ، ١٥٣ ، حا ١٥٧ ، حا ١٦٦ ، ٢٢٥ ، ٢٥٥
يان : ٤٣٩
يحيى بن خالد : ١٥٠ ، ١٦٧ ، ١٨٠ ، ٢٢٦
يحيى بن عدي : ٢٥٦
يعقوب : ٤٠٤
اليعقوبي : ١٥٣
يهوه : ٢٩
يوثتيوس : ١٢١ ـ ١٢٢
يوحنا بن حيلان : حا ٢٠٤
يوحنا دي ساليزبوري : ١٢١
يورك : ١١٤
يوسف الثقفي : ١٣٨
يوسف العش : حا ١٦٠
يونس بن حبيب : ١٩١

٢ ـ القبائل والشعوب والامم

الاتراك السلاجقة : ١٤١ ـ ١٤٢
الاثينيون : ٢٩ ، ٥٦ ، ٦٨ ، ٧٠ ، ٨٦
الاحمر (بنو) : ٢٤٢
اخوان الصفا (جماعة) : ٢١٢ ، ٢٥٧
الآريون : ٤٢
الاسبارطيون : ٥٤ ، ٨٠ ، ٩٦
اسرائيل (بنو) : ٢٩
الاسرائيليون : ١٤٢
الاسكلائيون (جماعة) ٢٦٥
الاشوريون : ٣٩ ـ ٤١
الاغريق : ٣٢ ، ٢٠٣ ، ٢٥٦ ، ٢٦٦
الالمان : ٩٥ ، ٤٣٣ ، ٤٣٩ ، ٤٧٥ ، ٤٧٨
الالمانية (امة) : ٤٣٠ ، ٤٧٨
الامويون (خلفاء) : ١٢٩ ، ١٤١ ، ١٥٢
أمية (بنو) : ١٥٧ ـ ١٥٨
الاميركيون : ٤٧٥ ، ٥١٤ ، ٥٢٩ ، ٥٧٠ ، ٥٨٣
الانكليز : ١١٢ ، ٤٧٥
أود (بنو) : ٢٢٦
الاوروبيون : ١٢٤ ، ٢٢٢
الايطالية (امة) : ٤٤٩
البابليون : ٣٩ ـ ٤١
البارثيون : ٤٢
البرابرة : ١٠٥ ، ١١١ ـ ١١٢
البراهمانيون (جماعة) : ٢٥ ٢٨
البربر : ٢٤٣
البروتستانت : ٣٠٠ ـ ٣٠١
البروسية (أمة) : ٣٠
البطالسة (بنو) ٤٦ ، ١٥٧
البويهيون : ١٦٦
التتر : ١٤١
الجانسينيون : ٢٩٥ ، ٣٢٣ ـ ٣٢٤، ٣٣٠ ـ ٣٣١
الجاهليون : ١٣٤ ، ١٣٦
الجيروميون : ٢٧٣
الراشدين (خلفاء) ١٢٩ ، ١٤١
الروم : ١٣٤ ، ١٤١ ، ١٥٢ ، ١٧٥، ٤٧٥
الرومان : ٢٩ ، ٥٦ ، ٨٥ ـ ٨٨ ، ٩٤ ، ٩٩ ، ١٠٤ ، ١٤٢ ، ٢٠٣، ٢٦٦ ، ٢٦٨ ، ٢٧٥ ، ٣٠٢
الساسانيون : ٤٢
السريان: ٢٤٣

السلاجقة : ١٥٤
السلجوقيون : ٤٢
سميم (بنو) : ٢٢٦
السودرا (جماعة) : ٢٦
شاكر (بنو) : ١٩٩
الصينيون : ٣٤ ، ٣٧
العباس : (بنو) : ١٥٨
العباسيون : ١٥٧ ، ١٦٦ ، ١٧٥ ، ٢٢٤
العبرانيون : ٥٢
العبريون : ٣٠
العرب : ٤٢ ، ٤٦ ، ١٢٣ ، ١٢٩ ، ١٣١ ــ ١٣٩ ، ١٤٢ ، ١٤٦ ، ١٤٨ ــ ١٥٣ ، ١٦٠ ، ١٦٥ ، ١٧١ ، ١٧٥ ، ١٨٦ ، ١٨٩ ، ١٩٣ ، ١٩٩ ، ٢٠٣ ــ ٢٠٤ ، ٢١٠ ، ٢١٣ ، ٢١٥ ــ ٢١٨ ، ٢٢٠ ــ ٢٢٣ ، ٢٤٣ ، ٢٥٣ ، ٢٦١ ، ٢٦٤
العربية (قبائل) : ٢١ ، ١٣٢
العلويون : ٢٢٤
العمالقة (بنو) : ١٣٢
الفاطميون (خلفاء) : ١٤٨ ، ١٥٩ ، ١٦٦ ، ١٧٥
الفايزا (جماعة) : ٢٦
الفراعنة (حكام) : ٤٥ ، ٤٧
الفرس : ٤٢ ، ٤٤ ، ٤٦ ، ٧٧ ــ ٧٨، ١٤١ ، ١٥٠ ، ١٥٢ ، ١٧٥ ، ٢٠٣ ، ٢٤٣
الفرنسيون : ٣٠ ، ٥٩٧
الفيثاغوريون (جماعة) : ٦٤
الفينيقيون : ٥٢
القبط : ٢٤٣
القرشيون : ١٣٩
قريش : ١٣٢ ، ١٣٧ ــ ١٣٨ ، ٢٢٣
الكشاتريا (جماعة) : ٢٦
الكلدانيون : ٣٩ ــ ٤١ ، ٤٤ ، ٤٩
اللاتينيون : ٣١٥
لانجفان ــ فالون (لجنة) : ٥٣٥
اللوثريون (جماعة) : ٣٩٨
محبي الانسانية (جماعة) ٣٩٨ــ٣٩٩
المسيحيون : ١٠٥ ــ ١٠٦ ، ١١١ ، ٢٢٥ ، ٣٠٣ ، ٣٣٩
المسلمات : ٢٢٤ ، ٢٢٦ ــ ٢٢٧
المسلمون : ١٤١ ــ ١٤٣، ١٤٥ــ١٤٦، ١٤٨ ــ ١٤٩ ، ١٥٣ ، ١٥٧ ، ١٧٣، ١٧٥ــ١٧٦ ، ١٨٠ــ١٨١، ١٨٢ ــ ١٨٧ ، ١٨٩ ــ ١٩٦ ، ١٩٨ ، ٢٠١ــ٢٠٢، ٢١٠ــ٢١٥، ٢١٧ ، ٢١٩ ، ٢٢٣ ، ٢٢٧ ، ٢٣٥ــ٢٣٦، ٢٥٠ ، ٢٥٢ــ٢٥٣، ٢٥٨ ــ ٢٦٠
المصريون : ٤٥ ــ ٤٧ ، ٤٩ ، ٥١
مضر (بنو) : ١٣٢
المغول : ١٤١ ــ ١٤٢ ، ١٥٩
المورافيون (جماعة) : ٣١١
النبط : ٢٤٣
النصارى : ١٣٥
النورمانديون (جماعة) : ١١٢، ١١٧
هاشم (بنو) : ٢٥٢
الهنود : ١٩ ، ٢٢ ، ٢٦ ، ٢٨
الهيكسوس (ملوك) ٤٥ ــ ٤٦
اليابانيون : ٣٨ ــ ٣٩
اليسوعيون : ٣٢٣ ــ ٣٢٨ ، ٣٣٠ ، ٣٣٢، ٣٥٢ــ٣٥٣ ، ٣٧١ــ٣٧٢، ٣٧٥ ، ٥٣٧
اليهود : ٣٠ ــ ٣٢ ، ١٣٥ ، ٢٥٠ ، ٣٠٣
اليونان (قوم) ٥٠ ، ٥٢ ، ٥٥ــ٥٧، ٦٨، ٧٨ ، ٨٤ــ٨٥ ، ٨٧ ، ٩٨ ، ١٠٠ ، ١٠٤، ١٠٨ــ١٠٩، ١٢٥، ١٤٢ ، ٢١٩، ٢٤٣، ٢٦٧ــ٢٦٨، ٢٧٥ ، ٣٠٢ ، ٤٦٥ ، ٤٧٥
اليونانيون : ٤٦

٣ ـ اللغات والمذاهب والفنون

الابيقورية (مدرسة ـ نزعة) : ٩٣، ٢٩٣
الاثينية (تربية) : ٥٣ ـ ٥٥ ، ٦٨، ٧٦ ، ٨٤ ـ ٨٥
الارسطاطالية (تربية) : ٨٣
الاسبارطية (تربية) : ٥٣ ، ٨٥
الاسبانية (لغة) : ٣٢٩
الاسكلائية (حركة ـ تربية) : ١١٣، ١١٨ ـ ١١٩ ، ٢٦٨ ، ٣٠٠
الاسلام (دين) : ٥ ، ٣٨ ، ١٢٩ ، ١٣٩ ، ١٤١ ـ ١٤٣ ، ١٤٦ ، ١٤٨ـ ١٥٣ ، ١٦٢ ـ ١٦٤ ، ١٧٣ ، ١٧٥ ، ١٨٧ ، ١٨٩ ، ١٩٦ ـ ١٩٧ ، ٢٠١ ، ٢٠٣ ، ٢١٠ ، ٢١٨ ، ٢٢٣ ـ ٢٢٤ ، ٢٢٩ ، ٢٣٨ ، ٢٥٣ ، ٢٥٥ ، ٢٥٧ ، ٢٦٢
الاسلامي (نسبة ـ عصر ـ مجتمع) : ١٢٩، ١٤١، ١٤٣، ١٤٥ـ١٤٧، ١٤٩ ، ١٥١ ، ١٥٣ ـ ١٥٥ ، ١٥٨ ، ١٦١ ، ١٦٥ ـ ١٦٦ ، ١٦٨ ، ١٧٩ـ١٨١ ، ١٩٥، ١٩٨، ٢٠١ ـ ٢٠٣ ، ٢٠٨ ، ٢٢٣ ، ٢٢٩ ، ٢٥٢
الاسلامية (تربية ـ تقاليد ـ ثقافة) : ٥ـ٦ ، ٩ ، ١٢٩ ، ١٤١ ـ ١٤٢، ١٤٦ ـ ١٤٧ ، ١٥٠ ـ ١٥٢ ، ١٥٨ ، ١٦١ ، ١٦٣ ، ١٧٢ ، ١٨٣ ، ١٨٥ ـ ١٨٦ ، ١٨٩ ، ١٩٦ ، ٢٠٤ ، ٢١٧ ـ ٢١٨ ، ٢٢٤ ، ٢٤٧ ، ٢٥٢ ، ٢٥٦ ، ٢٥٩ ، ٢٦٢ ـ ٢٦٤
الاغريقي (طابع) : ٢٥٦
الاغريقيه (لغة) : ٣٢٧
افرنسي (نسبة) : ٣٣٥
الافلاطونية (مذاهب) : ٥٥ ، ٦٥ ، ٧٠ ـ ٧٢ ، ١٢١ ، ٢١٢
الالماني (نسبة) : ١١ ، ٣٠٧ ، ٤٣٣، ٤٥١ ـ ٤٥٢ ، ٥٢٤ ، ٥٢٧ ، ٦٠٧
الالمانية (لغة) : ٣٠٧ ، ٣١١
الاموي (عصر ـ نسبة) : ١٥٠ ، ١٥٧
الاميركي (نسبة) : ٤٦٦ ، ٤٧٥ ، ٥١١ ، ٥١٣ ـ ٥١٤ ، ٥٢٤ ، ٥٨٥ ـ ٥٨٧
الاميركية (طريقة) : ٥٨٢
الاندلسي (نسبة) : ٢٠١

الانكليزي (نسبة) : ٣٠٧ ، ٣٥٥ ، ٣٦٩ ، ٤٥٣ ، ٦٠٩
الانكليزية (لغة) ٢٣٤ ، ٤٧٩ ، ٥٦٣ ، ٥٧١
الاوروبية (لغات) : ٢٠٧ ، ٢٢٢
ايرلندي (نسبة) : ١١٥
ايطالي (نسبة) : ١٢٥
الايطالية (لغة جنسية) : ٣٢٩ ، ٤٠٢ ، ٤٧٨ ، ٥٤٢
الايكوسية (مدرسة) : ٣٥٧
البراهيمة (مذهب) : ٢٧
البروتستانتي (اصلاح) : ٢٨٦ ، ٢٩٧ ـ ٢٩٨ ، ٣٠٠ ـ ٣٠١ ، ٤٣٤
البروتستانتية (حركة ـ مذهب ـ نزعة ـ مدارس) : ٢٧١ ، ٢٩٩ ـ ٣٠١ ، ٣٢٧ ، ٣٩٩
البروسي (نسبة) : ٤٤٨
البطليموسي (نظام) : ٤٦٥
البغدادية (نسبة) : ١٦١
البوذي (نسبة) : ٢٧
البوذية (ديانة) ٣٧
البيكوني (منطق) : ٣١٠
التشيكية (لغة) : ٣١١
التوتمية (ديانة) حا ٢٤
الجانسينية (مدارس) : ٣٢٩
الجاهلي (شعر ـ عصر) : ١٢٩ ، ١٣٣ ، ١٣٦ ، ١٣٨
الجاهلية (مرحلة) : ٥ ، ١٢٩ ، ١٣١ ـ ١٣٥ ، ١٣٨ ، ٢٢٣ ، ٢٦٢
الداروني (تطور) : ٤٤٩
دالتون (طريقة) : ٤٩٩ ، ٥٢٥ ، ٥٣٥، ٥٦٧ ، ٥٦٩ ـ ٥٧٣ ، ٥٧٦ ـ ٥٧٧ ، ٥٧٩ ـ ٥٨٠ ، ٥٨٣ ، ٥٨٥
الدانمركي (نسبة) : ٥٣٨
الدوكرولية (طريقة) ٥٦٥
الرواقيه (مدرسة) : ٩٣
الروماني (نسبة) : ٨٦ ـ ٨٧ ، ٩٤، ١٠٣
الرومانية (تربية ـ حضارة) : ١١، ٣٢ ، ٥٦ ، ٨٧ ، ٨٩ ، ٩١ ، ٩٣ ـ ٩٤ ، ٩٩ ـ ١٠١ ، ١٠٣، ١٩٩ ، ٣٢٧
السريانية (لغة) : ١٥٩
السقراطي (منطق) : ٦١ ، ٦٣ ، ٤١٤ ـ ٤١٥
السقراطية (طريقة) : ٦١ ، ٦٣
سلافي (نسبة) : ٣٠٧
السلجوقي (نسبة) : ١٤٥
السنة (مذهب) : ١٦٦
السويسري (نسبة) : ٣٧٤ ، ٤٠٣، ٤١٧ ، ٥٠٩ ، ٥١١ ، ٥١٤ ، ٥٢٩ ، ٥٦٥ ، ٥٧٨
السويسرية (تربية) : ٤١٩ ، ٤٥٢
الشافعية (مذهب) : ١٦١ ، ٢٣٠
الشعبي (خط) : ٤٩ ، ٥١
الشيعة (مذهب) : ١٥٤
الشيعي (مذهب) : ١٦٦
الشيكاغي (نسبة) : ٥١٥ ، ٦١٦
شيشروني (نسبة) : ١٠٧
الشيشرونية (نزعة) : ٢٧٠ ـ ٢٧١
الصيني (فن ـ فكر) : ٣٣ ـ ٣٤ ، ٣٨
الصينية (تربية ـ كتابة) : ٣٢ـ٣٤، ٣٨
العباسي (عصر) : ١٢٩ ، ١٣٣ ، ١٤١ ، ١٥٠
العباسية (خلافة) : ١٤١ ـ ١٤٢
العبرانية (لغة) : ٣٠٧
العبرية (تربيـة ـ لغة) : ٣٠ ،

٣٠٥ ، ٤٣٨
العربي (خط ـ تاريـــخ ـ شعر ـ مجتمع ـ نسبه) : ٩ ـ ١٠ ، ٤٣ ، ٤٦ ، ١٣٣ ، ١٣٩ ، ١٤١، ١٤٧ ، ١٥١ ـ ١٥٣ ، ١٥٥ ، ١٥٧ ـ ١٥٨ ، ١٦٦ ـ ١٦٨ ، ١٧٩ ـ ١٨١ ، ٢٠٤ ، ٢٢٣ ، ٢٥٦ ، حا ٥٦٣
العربيه (تربية ـ ثقافة ـ لغة) : ٥ ـ ٦ ، ٩ ، ١١٧ ، ١٢٩، ١٣١، ١٣٩ ، ١٤١ ـ ١٤٢ ، ١٤٧ ، ١٥١ ـ ١٥٢ ، ١٥٦ ـ ١٥٧ ، ١٦٠ ، ١٧٠ ، ١٩٩ ، ٢٠٢ ـ ٢٠٤ ، ٢١٧ ـ ٢١٩ ، ٢٢٤ ، ٢٤٧ ، ٢٥٢ ، ٢٥٤ ، ٢٥٦ ، ٢٥٨ ، ٢٦٢ ـ ٢٦٤ ، حا ٣٧٢ ، ٤٣٨ ، حا ٥٠٧ ، ٥٢٣ ، ٥٢٥ ، ٥٣٨ ، ٥٥٦ ، حا ٥٦٠ ، ٥٦٢ ، ٥٧٢ ، ٥٧٤ ـ ٥٧٦ ، ٦٠١
الفارسي (نسبة) : ٧٨ ، ١٧٥
الفارسية (لغة) : ٤٣ ، ٤٥ ، ١٥٨ ـ ١٦٠ ، ١٦٢ ، ١٧٥ ، ٢٥٨ ، ٤٣٨
الناطمي (عهد) : ١٧٠
الفرنسي (نسبة) : ٩٠ ، ٢١٨ ، ٣٦٩ ، ٣٧٣ ، ٣٧٦ ، ٤٠٧ ، ٤١٧ ، ٤١٩ ، ٥١٠ ـ ٥١١ ، ٥١٦ ، ٥٢٢ ، ٥٢٤ ، ٥٣٦ ، ٥٥٣ ، ٥٩٧ ، حا ٦١٦
الفرنسية (تربية ـ ترجمة ـ ثورة ـ لغة) : ٢٨٧ ـ ٢٨٨ ، ٣١١ ، ٣٢٣ ، ٣٣٠ ، ٣٥٨ ، ٣٦٥ ، ٣٧١ ـ ٣٧٢ ، ٤٢٩ ـ ٤٣٠ ، ٥٠٦ ، ٥١٣ ، ٥١٦ ، حا ٥٢٤ ـ ٥٢٥ ، حا ٥٣٦ ، حا ٥٦٣ ، ٦١٦
القرانية (كتب) : ١٦٠
كاثوليكي (نسبة) : ٣٢٤ ، ٣٣٦
الكاثوليكية (حركة ـ عقيدة) : ١١١، ٣٠٠ ، ٣٢٧ ، ٣٣٦ ، ٣٩٩
الكارولنجية (نهضة) : ١١٥ ، ١١٧
الكلدانية (حضارة) : ٤٧
الكوبرينكية (نظرة) : ٥١٢ ـ ٥١٣
اللاتيني (اسلوب ـ نسبة) ٩٤ ، ١٢٢ ، ٢٧٠ ، ٥٠٦
اللاتينية (لغـــة) : ٩٠ ، ١٠٧ ، ١١٢ ـ ١١٣ ، ١٢٤ ، ٢١٣ ، ٢٢١ ، ٢٧٠ ، ٢٧٧ ، ٢٨٨ ، ٢٩٠ ـ ٢٩١ ، ٣٠١ ، ٣٠٣ ، ٣٠٥ ، ٣٠٧ ، ٣١١ ، ٣١٥ ، ٣١٧ ، ٣٢٧ ـ ٣٣٠ ، ٣٥٣ ، ٣٦٥، ٣٦٨، ٣٧٤، ٤٦٨ـ٤٦٩، ٤٨٢ ، ٤٩٦ ، ٥٠٦
المستنصرية (مدرسة) ١٥٤ ، ١٦٢، ١٦٦
المسيحي (عصر ـ فكر ـ نسبة) : ٢٩ ، ٣١ ـ ٣٢ ، ١٠٣ ، ١٠٦ ، ١٢٨ ، ٣٠٣ ـ ٣٠٤ ، ٣٣١ ، ٣٤٤، ٤٢٤
المسيحية (آداب ـ تربية ـ ديانة) : ٢٩ ـ ٣٠ ، ٣٧ ، ١٠٣ ـ ١٠٨ ، ١١٠ ـ ١١١ ، ١٢٧ ، ٢٧٣ ، ٢٩٧ ، ٣٠١ ، ٣٠٣ ، ٣٢٣ ، ٣٤٣
مصري (نسبة) ٤٦
المصرية (تربية ـ حضارة) : ٤٦ ـ ٤٧ ، ٥٠ ـ ٥٢
المقدوني (بلاط) : ٨١
المنتسورية (تربية ـ طريقـــة) : ٥٤٤ ـ ٥٤٦ ، ٥٥٢ ، ٥٦٥
النرفانا (من التعاليم الهندية) ٢٦ ، ٢٨

الناصرية (مدرسة) : ١٥٥
النصرانية (ديانة) : ١٣٩
النورية (مدرسة) : ١٥٤ ، ١٥٦
الهربارتي (علم نفس) : ٤٧٤
الهندوكيه (معارف) : ٢١٩
الهندي (مجتمع) : ٢٥ ـ ٢٧ ، ٤٨٢
الهندية (تربية ـ لغة) : ٢٥ ـ ٢٦ ، ١٥٨
الهيراطي (خط) : ٤٩ ، ٥١
الهيروغليفي (خط) ٤٩ ـ ٥٠
الهيروغليفية (لغة) : ٤٧
اليسوعية (ثقافة ـ نزعة) : ٢٧١ ، ٣٢٤ ـ ٣٢٥ ، ٣٥٣
اليمنية (نقوش) : ١٣٢
اليهودي (فكر) : ٣٢
اليهودية (ديانة) : ٣٢ ، ٣٨ ، ١٣٩
اليوناني (تراث ـ نسبة) : ٥٥ ، ٨١ ـ ٨٢ ، ٨٥ ، ١١٠ ، ١٥٨ ، ٢٥٦ ، ٣٤٤
اليونانية (تربية ـ لغة) : ٦ ، ١١ ، ٣٢ ، ٥٣ ، ٨٣ ـ ٨٤ ، ٨٧ ، ٩٠ ، ٩٣ ـ ٩٤ ، ٩٦ ، ١٠٠ ، ١٠٣ ، ١١٣ ، ١٣٨ ، ١٥٩ ، ١٦٧ ، ٢١٣ ، ٢١٩ ، ٢٧٠ ، ٢٧٧ ، ٢٩١ ، ٣٠٥ ، ٣٠٧ ، ٣٢٧ ـ ٣٢٩ ، ٣٥٣ ، ٣٦٥ ، ٣٧٤ ، ٤٣٨ ، ٤٦٨ ـ ٤٦٩ ، ٤٩٦

٤ ــ الدول ــ المدن ــ المؤسسات

آسيا (قارة) : ٣٩ ، ١٤٢
آشور (دولة) : ٣٩ ، ٤٢
آمل (مدينة) : ١٥٦
أبوتشولم (مدينة) : ٥٢٥
اثينا (مدينة) : ٥٤ ، ٥٧ ، ٧٨ ، ٨٦ ــ ٨٧ ، ٩٩
أرغوفيا (مقاطعة) : ٤٠٢ ، ٤٢٤
أرميتاج (مدرسة) : ٥٥٤
الازهر (جامع) : ١٥٤ ، ٢٤٣
اسبارطة (مدينة) : ٥٤ ، ٧٧ ، ٩٦
اسبانيا (دولة) : ١١٧ ، ١٢٤
استانبول (مدينة) : حا ١٦٥ ، حا ٢٦٠
الاسكندرية (مدينة) : ٤٦ ، ١٥٧ ، ٢١٩ ، ٢٣١ ، ٤٧١
الاسلامية (دولة) : ١٤٢ ، ١٦٥ ــ ١٦٦
اصفهان (مدينة) : ١٥٦
افريقيا (قارة) ١٤٧ ، ٢٠٢ ، ٢٤٢
اكسل (مدينة) : ٥٥٤
ألد نبرغ (مدينة) : ٤٥١ ــ ٤٥٢
المانيا (دولة) : ٢٩٧ ، ٣٠١ ، ٣٠٦، ٣٥٧ ، ٣٧٢ ، ٣٩٧ ــ ٣٩٩ ، ٤٠١ ، ٤٣٠ ، ٤٣٩ ، ٤٤٧ ، ٤٥٣ ، ٤٧٤ ــ ٤٧٥ ، ٦٠٧ ــ ٦٠٨
المونته (مدينة) : ٥٨٠
أمريكا الشمالية (قارة) : ٢٢
الاموية (دولة) : ١٥٧ ، ١٧٤
الامير البرت (معرض) : ٤٤٨
اميركا (دولة) : ١٩ ، ٤٧٢ ، ٤٧٥، حا ٥٤٢ ، ٥٥٢ ، ٥٦٧ ، ٥٨٦
الاندلس (مقاطعة) : ١٢٤ ، ١٤٢ ، ١٤٧ ، ١٧٥ ، ٢٠١ ــ ٢٠٢ ، ٢٢٤ ، ٢٤٢
انكلترا (دولة) : ١١٤ ، ٣١١ ، ٣٥١، ٣٥٧ ، ٤٤٨ ، ٤٩٠ ، ٥٢٥
الانكليزي (برلمان) : ٣١١
اوبرفايسباخ (قرية) : ٤٣٤
اورلئان (مدينة) : ١١٤ ، ٢٨٩
اوروبا (قارة) : ٩٥ ، ١٢٢ ــ ١٢٣، ١٧٥ ، ١٩٩ ، ٢١٤ ، ٢١٩ ، ٣٥٣ ، ٣٨٩
اورياك (دير) : ١١٧
اورينوكو (مقاطعة) : ٤٨٢
اوستراليا (دولة) : ١٩

اوغسبورغ (مدينة) : ٦٠٨
اوكسفورد (جامعة) : ١٥٥ ، ٣٥٨
أوكل (مدينة) : ٥٥٤
ايطاليا (دولة) : ١٠٠ ، ١٢٤ ، ٢٩٧ ، ٤٤٩ ، ٥٦٩
ايفردون (مدينة) : ٤٠٣ ـ ٤٠٤ ، ٤١٥ ، ٤١٩ ـ ٤٢٢ ، ٤٢٤ ، ٤٢٧ ـ ٤٣٨ ، ٤٤١
بابل (دولة) : ٣٩ ، ٤٢
باث (مدينة) : ٣١١
بادوا (جامعة) : ١٢٥
باريس (مدينة) : ١٢٢ ـ ١٢٤ ، حا ١٥٦ ، حا ١٦٠ ، ٣٢٥ ، ٣٧٧ ، ٤١٩ ، حا ٥٣٤ ، ٥٥٣ ، حا ٥٦٤ ، ٥٩٨
بافاريا العليا (قرية) : ٦٠٨
براغ (مدينة) : ١٢٣
بركشير (مدينة) : ٥٦٩
برلين (مدينة) : ٤٣٨ ـ ٤٣٩ ، ٤٥٣ ، ٥٥٣
برن (مدينة) : ٤٤٢ ، ٤٥٢
بروتانيا (مقاطعة) : ٢٩٤
بروسيا (دولة) : ٤٠٠
بروغ (مدينة) : ٤٠٢ ـ ٤٠٣، ٤٢٤
بروكسل (مدينة) : ٥٥٤
البصرة (مدينة) : ١٣١ ، ١٥٦ ، ١٥٨ ، ٢٠٦
بغداد (مدينة) : ١٤١ ـ ١٤٢ ، ١٤٥ ، ١٥١ ، ١٥٣ ـ ١٥٧ ، ١٥٩، ١٦٨ ، ١٩٩، ٢١٩ـ٢٢٠، ٢٢٥ ، ٢٣١ ، ٢٣٩ ، ٢٦٢
بلامان (مدينة) : ٤٣٩
بلتمبل (مدينة) : ٥٥٤
بلخ (مدينة) : ١٥٦
بليسيس (كلية) : ٣٧٧
بلجيكا (دولة) : ٤٤٨ ، ٥٥٣
البندقية (مدينة) : ١٢٥ ، ٢٢١
بورجدورف (مدينه) : ٤٠٣ ، ٤١١، ٤١٣ ، ٤١٥ ـ ٤١٦ ، ٤١٨ ـ ٤١٩ ، ٤٢٤ ، ٤٢٧ ، ٤٤٢ ـ ٤٤٣ ، ٤٥٢
بوردو (مدينة) ٢٨٩
بورروايال (دير) ٣٢٤ ، ٣٢٩ ، ٣٣١ ـ ٣٣٢
بورغونيا (مدينة) : ٣٣٦ ، ٣٤٠ ، ٣٤٥ ، ٣٤٧ ـ ٣٤٨
بوفينة (مدينة) ٣٣٥
بولونيا (دولة) : ٣١١
بوهيميا (مدينه) ٣١١
بيئوسيا (مدينة) : ٩٤
البيداغوغيوم (مؤسسة) ٣٩٨
بيدال (مدينة) ٥٣٣
بير (مدينة) : ٤٢٤
بيروت (مدينة) : حا ١٤٥ ، حا١٩، حا ٢٥٨ ، حا ٥٣٨ ، حا ٥٥٢ ، حا ٥٨٣
البيليبونيز : ٩٦
تارانت (مدينة) : ١٠٠
ترانت (كلية) : ٣٢٦
تلمسان (مدينة) : ٢٤٢
تور (مدينة) : ١١٤
تورنجيا (مقاطعة) : ٤٣٤ ، ٤٤٠ ـ ٤٤١ ، ٤٤٣
تولار (مدينة) : ٥٨٠
تونس (دولة) : ٢٤٢ ـ ٢٤٣ ، ٢٥٢
جان جاك روسو (معهد) : حا ٥١٢
جرجان (مدينة) : ٢٣٠
جرشهيم (قرية) : ٤٣٩
الجنة (موضع) : ٣٠٢ ، ٣٢٦ ، ٣٦٠
جنيف (مدينة) : ٣٠١ ، حا ٥١٢ ، حا ٥٣٤ ـ ٥٣٥

جي (قرية) : ٤١٨
الحجاز (منطقة) : ١٣٢
حلب (مدينة) : ١٥١ ، ١٥٤
حيدر آباد (مدينة) : حا ١٦٥ ، حا ٢٠٩
خراسان (بلد) : ١٥٦ ، ١٥٩ ، ٢٢٩
دجلة (نهر) : ٣٩ ، ٤٢ ، ١٥٦
دربشير (مقاطعة) : ٥٢٥
درسدن (مدينة) : ٤٤٣
دمشق (مدينة) : ١٥٣ ــ ١٥٦ ، حا ١٦٣ ، ١٨٠ ، حا ١٨٩ ، حا ٢٠٤ ، ٢٢١، ٢٣١ ، حا٢٥٩ــ ٢٦١ ، حا ٥٠٤ ، حا ٥٣٥
دوردونيا (مقاطعة) : ٤١٩
ديساو (مدينة) : ٣٩٩
ديفانتر (كلية) : ٢٧٣
ذو المجاز (سوق) : ١٣٢ ، ١٣٧
رايمس (مدينة) : ٦٠٤
رنيكس (مدينة) : ٥٥٣
روسيا (دولة) : ٣٧١
روما (مدينة) : ٨٥ ــ ٨٦ ، ٩٢ ــ ٩٤ ، ٩٩ ــ ١٠٠ ، ١١٣ ، ٥١٧ ، ٥٤٢ ــ ٥٤٣
رومانية (امبراطورية) : ٤٦
زوريخ (مدينة) : ٤٠٢ ــ ٤٠٣ ، ٤٢٤
سامراء (مدينة) : ٤٢ ، ١٥٩
سان جان دانجيلي (مدينة) : ٥٩٨
سان فرانسيسكو (مدينة) : ٥٧٩
ستانتز (مدينة) : ٤٠٣ ، ٤٠٨ ــ ٤١٠ ، ٤٢٤
سترازبورغ (كلية) : ٢٧١
سكسونيا (مقاطعة) : ٤٤٣
سواس (مدينة) : حا ٢٢٩
سورية (دولة) : ١٥٢ ، ١٥٤ ، ١٥٩
السويد (دولة) : ٣١١
سويسرا (دولة) : ٣٠١ ، ٤٠١ ، ٤٠٨ ، ٤١٩ ــ ٤٢٠ ، ٤٤٢ ، ٤٥٢ ، ٦٠٩
السويسرية (حكومة) : ٤١٩ ، ٤٢٣
الشام (بلد) : ١٣١ ، ١٣٩ ، ١٦١ ، ١٦٣ ، ١٦٦ ، ٢٢٧
شفانيفورت (مدينة) : ٦٠٨
شيكاغو (مدينة) : ٥٧٩
صقلية (مدينة) : ١٦٩
الصين (دولة) : ٣٤ ، ٣٧ ، ٢٢١
الطائف (مقاطعة) : ١٣٧ ــ ١٣٨
طوس (مدينة) : ٢٢٩ ــ ٢٣٠ ، ٢٣٢
طوكيو (مدينة) : ٣٧ ــ ٣٨
طيبة (مدينة) : ٥٠
العباسية (دولة) : ١٤٨ ، ١٧٥
العراق (دولة) : ٤٢ ، ١٣٢ ، ١٣٩ ، ١٥٤ ، ١٥٦ ، ١٥٩ ، ١٦١ ، ١٦٢ ، ١٨٢ ، حا ٢٠٤ ، ٢٣١
العرب (جزيرة) : ١٣١ ــ ١٣٢ ، ١٤١
العربي (خليج) : ٤٢
العربيه (جزيرة) : ١٢٩ ، ١٣٢ ، ١٤٢ ، ١٦٤
عرفة (جبل) : ١٣٧
عكاظ (سوق) : ١٣٢ ، ١٣٧
عمرو (جامع) : ١٥٣ ، ١٦٦
غان (مدينة) : ٥٥٣
الغانج (نهر) : ٢٦
غزالة (مدينة) : حا ٢٢٩
غوتنغن (مدينة) ٤٣٨ ، ٤٥٢ ــ ٤٥٣
الغونزاغ (مقاطعة) : ١٢٥

غويين (كلية) ٢٨٨ ـ ٢٨٩
فارس (مملكة) : ٤٢ ـ ٤٥ ، ٧٧ ، ١٣٤ ، ١٣٩ ، ٢٠٣
فارسية (مقاطعة) : ٤٦
فاس (مدينة) : ٢٤٢
فانس (مدينة) : ٦٠٠
الفرات (نهر) : ٣٩
فرانكفورت (مدينة) : ٤٣٦ ، ٤٣٨
فرساي (مدينة) : ٣٢٩
فرنسا (دولة) : ١١٥ ، ١١٧ ، ١٩١ ، ٢٧٢ ، ٣٢٤ ، ٣٢٩ ، ٣٥٧ ، ٣٧٢ ، ٣٧٥ ، ٣٩٤ ، ٣٩٨ ، ٤٠٧ ، ٤١٩ ، ٤٤٨ ، ٤٩٠ ، ٥٣٥ ، حا ٥٤٢ ، ٦٠٩
الفرنسي (برلمان) : ٣٧٥
فولدا (مدينة) : ١١٤
فولنيك : (مدينة) : ٣١١
فيينا (مدينة) : ١٢٣
القاهرة (مدينة) : ١٥٥ ، ١٥٧ ، ١٦٢ ، ١٦٦ ، حا ١٩٥ ، حا٢٠٤ ، ٢٣١ ، ٢٤٣ ، حا ٢٥٣، حا٢٥٧، حا ٢٥٩ ، ٣٧٢
قباء (مسجد) : ١٥٣
القدس (مدينة) : ٢٣١
القديس غال (دير) : ١١٠
القديس يوسف (مدرسة) : ٦٠٤
قرطاجة (مدينة) : ٢٩١
قرطبة (مدينة) : ١٢٤
قزوين (بحر) : ٤٢
القلزم (بحر) : ١٣١
الكاثوليكيات الحديثات (دير) : ٣٣٥
كاليفورنيا (مقاطعة) : ٥٦٩ ، ٥٨٠
كاليه (مدينة) : ٥٥٦
كايلهاو (مدينة) : ٤٣٩ ـ ٤٤٠
الكعبة (بناء مقدس) : ١٣٢
كلدة (مملكة) : ٣٩
كلهاو (مدينة) : ٤٤٨
كليري (مدينة) : ٢٨٩
كمبردج (جامعة) : ١٥٥
كوريا (دولة) : ٣٨
الكوفة (مدينة) : ١٥٣
كونجسبرغ (مدينة) : ٤٥٢ ـ ٤٥٣
لافليش (كلية) : ٣٥٨
لاكون (غابة) : حا ٥٤٢
لاندري (حصن) : ١٢٥
لندن (مدينة) : ٤٤٨ ، حا ٥٢٥
لون (مدينة) : ١١٠
ليبتزغ (مدينة) : ٤٤٣ ، ٤٧٤
ليبنشتين (مدينة) : ٤٤٨
ليدن (مدينة) : ٢٦١
ليسا (مدينة) : ٣١١
ليون (مدينة) : ١١٤ ، ٣٧٧
ماساشوستس (مقاطعة) : ٥٧٠ ، ٥٨٦
مانشستر (مدينة) : ٤٤٨
مجنة (سوق) : ١٣٢ ، ١٣٧
مرو (مدينة) : ١٥٦
مصر (دولة) : ٤٥ ـ ٤٨ ، ٥٢ ، حا ١٣١ ، ١٣٩ ، ١٥٤ ، ١٥٩ ، ١٦١ ، ١٦٦ ، حا ٢٠٥ ، ٢١٣ ـ ٢١٤ ، ٢٤٣ ، حا ٢٥٩ ، حا ٥٥٦ ، حا ٥٩٥
المغرب (دولة) : ٢٤٢ ـ ٢٤٣
مكة (أم القرى) (مدينة) : ١٣٢ ، ١٣٤ ، ١٣٧ ، ١٣٩ ، ١٤٩
ملجأ الايتام (مؤسسة) : ٣٩٨
ممفيس (مدينة) : ٥٠
منشن بشرزة (مدينة) : ٤٢٤
المنصور (جامع) : ١٥٣
الموصل (مدينة) : ١٥٦
مون كاسان (دير) : ١١١

مونشن بوشزة (دير) : ٤١٩
مونيخ (مدينة) : ٦٠٨ ـ ٦٠٩
مييننجن (مدينة) : ٤٤١
نابولي (مدينة) : ١٢٣
نجد (موضع) : ١٣٢
النجف (مدينة) : ١٥٨ ، ١٧٤
النمسا (دولة) : ٤٠٠ ، ٤٧٤
نوشاتل (بحيرة) : ٤٢٠
نويهوف (مدينة) : ٤٠٣ ـ ٤٠٥ ، ٤٢٤
نيسابور (مدينة) : ١٤٩ ، ١٥٦ ، ٢٣٠ ، ٢٣٢
النيل (نهر) : ٤٦
نينوى (مدينة) : ٤٢
هاله (مدينة) : ٣٩٨
هامبورغ (مدينة) : ٥٢٧
هرات (مدينة) : ١٥٦
هلبا (مدينة) : ٤٤١ ـ ٤٤٣
هليوبوليس (مدينة) : ٥٠
الهملايا (جبال) : ٣٦
الهند (دولة) : ١٤٢ ، ٢٠٣
هوارة (مدينه) : ٢٤٢
هولندا (دولة) : ٢٧٣ ، ٤٤٨ ، ٥٥٢
هيدلبرغ (مدينة) : ١٢٣
ونتكا (مدينة) : ٤٩٩ ، ٥٧٩ ـ ٥٨٣ ، ٥٨٥
ويستمنستر (كلية) : ٣٥٨
اليابان (دولة) : ٣٦ ـ ٣٨
اليابانية (امبراطورية) : ٣٦
يثرب (مدينة) : ١٣٢
اليمن (دولة) : ١٣١ ـ ١٣٢ ، ١٣٩
اليونان (دولة) : ٤٣ ، ١٠٠ ، ١٨٨ ، ١٩٩ ، ٢٠٣
ييدو (مدينة) : ٣٩
يينا (مدينة) : ٤٣٥ ـ ٤٣٦ ، ٤٥٢ ، ٤٧٤ ـ ٤٧٥

٥ ـ طباعة ومطبوعات

الابتدائي : ٣٩٩
أبحاث عن مصلحي التربية : ٣٠٧
ابن الخشاب (مكتبة) : ١٥٩
ابن سوار (مكتبة) : ١٥٨
الاتجاهات الحديثة في الاسلام : ٢١٩
اثر العرب في الحضارة الاوروبية : حا ٢٠٤
اثر العرب والاسلام في النهضة الاوروبية : حا ٢٠٤
الاحاطة في اخبار غرناطة : ٢٢٦
احصاء العلوم : ٢٠٤ ـ ٢٠٦ ، حا ٢٠٨ ، حا ٢١٤
احكام المعلمين والمتعلمين : ٢٦١
احياء علوم الدين : (حا) ١٤٧ ، ١٧١ ، ١٧٣ ، ١٩٢ ، ٢٣٢ ـ ٢٣٤ ، ٢٣٧ ـ ٢٣٨ ، ٢٤٠ ، ٢٤٢)
احياء الكتب العربية : حا ١٩٥ ، حا ٢٥٣
اخبار الحكماء : ٢٢٦
اخبار العلماء بأخبار الحكماء : حا ١٤٩
الاخلاق : ٨٢
آداب الطفولة : ٢٧٥
آداب المعلمين : حا ٢٥٢ ، حا ٢٥٤
أدب الاملاء والاستملاء : ٢٦١
أدب الدنيا والدين : ١٣٩
أدب النديم : ١٥٠
ارشاد الاريب : حا ١٥٧
استقلال الطلاب : ٥٢٤ ، حا ٥٢٧
الاصابة في تمييز الصحابة : حا ٢٢٥
الاطفال الذين ينبغي ان نهديهم الى المسيح : ١٢٤
الاعترافات : ٣٧٧
الاغاني : ٢٢٦
اغاني الامهات : ٤٤٧
أغنية البجعة : ٤٢٤
الافستا : ٤٣ ـ ٤٤
الإفكار : ٩٨ ، ٣١١ ، ٣٥٨ ، ٣٦١ ، ٣٦٣
الى نفسي : ٩٨
الآلة الجديدة : ٣٠٩
الالياذة : ٥٥ ، ٣٤٨
الامتاع والمؤانسة : ١٤٩ ، ١٥١
الامثال : ٢٧٥
امثلة للتعيينات : حا ٥٧٦
امسيات ناسك : ٤٠٥
الامهات : ٤١٧ ـ ٤١٨
اميل : ٢٨٤ ، ٣١١ ، ٣٤١ ، ٣٦٨ ـ ٣٦٩ ، ٣٧١ ـ ٣٧٢ ، ٣٧٥ ،

٣٧٧ ـ ٣٨٠ ، ٣٨٢ ـ ٣٨٤ ، ٣٨٦ ـ ٣٨٨ ، ٣٩٠ ، ٣٩٣ ـ ٣٩٤ ، ٤٢٨ ، ٥٨٦
الانجيل : ٢٧٠ ،٢٨٥، ٢٩٩ ـ ٣٠٠، ٣٠٤
أنس الفريد : ٢٥٦
الاهلية (مكتبة) : حا ١٣١
أوبييه (دار) : حا ٥٣٩
الاوديسة : ٥٥ ، ٤٦٩
أيها الولد : ٢٣٢
باب اللغات المفتوح : ٣١٥ ، ٣٢٠
باخوس واله الحقل : ٣٤٦
باريم : ٣٩٣
بايو (دار) : حا ٥٣٤
بحث الفكر البشري : ٣٥٩
البحوث : ٢٨٩ ، ٣٦٤
بعض الافكار حول التربية : ٣٥٨
بلوغ الارب : حا ١٣١ ، ١٣٤ ـ ١٣٥ ، حا ١٣٨
بناء العقل : ٥٦٨
بورييه (دار) : ٥٢٤ ـ ٥٢٥
البيان والتبيين : ١٦٧
بيت الحكمة (مكتبة) : ١٥٧ ـ ١٥٨ ، ١٦٦ ، ٢١٩
بيل وأولاده (دار) : حا ٥٢٥
تاريخ آل سلجوق : ١٥٦
تاريخ بغداد : ٢٢٥
تاريخ البيمارستانات في الاسلام : حا ١٦٣
تاريخ التربية الاسلامية : ٥ ، ٣٦ ، حا ١٣٦ ـ ١٣٧ ، ١٤٥ ، ١٦٠ ، حا ١٦٥ ، حا ١٩٦ ، حا ٢٢٤ ، حا ٢٢٦ ، حا ٢٣٨ ، حا ٣٠٦
تاريخ الحكماء : ١٥٧ ، حا ٢٠٤
تاريخ العرب : ١٥٢
تجارب الامم : حا ٢٥٦
التجربة والتربية : ٥٢٤ ـ ٥٢٥
التخطيط التربوي (صحيفة) : حا ٥٠٢ ، حا ٥٨٣
تدبير المنزل : ٧٤ ـ ٧٥ ، ٩٦
تذكرة السامع والمتكلم : حا ١٦٥ ، حا ١٧١ ، حا ١٧٣ ، ١٧٧ ، حا ١٩١ ، ٢٣٩
تراث العرب العلمي : حا ٢٠٣
تربية الاطفال : ١٣٦
تربية أمير : ٣٢٩
تربية الانسان : ٤٤٣ ، ٥٨٦
التربية الاولى الحرة للاطفال : ٢٧٥
التربية العامة : حا ٥٠٧ ، حا ٥٣٨ ، حا ٥٥٢
التربية على طريقة دالتون : حا ٥٢٥، حا ٥٦٧ ، حا ٥٧٢ ، حا ٥٧٤ ـ ٥٧٦
التربية العملية : ٥٤٤
التربية عن طريق النشاط : حا ٥٩٥
التربية عند منتسوري : ٥٥١
تربية الفتيات : ٣٣٥ ـ ٣٣٧ ، ٣٤٥
التربية الفعالة : ٥١٧
التربية الفكرية : ٤٨٧
التربية في الاسلام : حا ١٩٥
تربية قورش : ٧٤ ـ ٧٥ ، ٧٧
التربية كعلم : ٤٩٣ ـ ٤٩٥
التربية المؤسسية : ٣٨٤
التربية المختلطة : ٥٣٣
التربية والتعليم في الاسلام : حا ١٣٩ ، حا ١٥٦ ، حا ٢٠٤ ، حا ٢٥٤
التربية الوظيفية : حا ٥١٢ ، حا ٥١٤ ـ ٥١٥ ، ٥١٨ ، ٥٢٣
التربية وعلم الاجتماع : حا ٥٣٦
ترجمات شهري الرجال : ٩٤
التعاون في المدرسة الابتدائية :

حا ٥٩٩
التعاونية المدرسية : ٥٩٧ ـ ٥٩٨
التعاونية المدرسية الفرنسية : حا ٥٩٩
التعريف لمن عجز عن التصريف : ٢٢١
التعليم في رأي القابسي : ٢٥٣ ـ ٢٥٤
تعليم المتعلم : حا ١٦٥ ، حا ١٧١ ، حا ١٨٤ ، حا ١٨٧ ، حا ١٩٠ ، حا ١٩٢ ، حا ٢٣٩ ، ٢٦٠ ، ٣١٠ ـ ٣١٢ ، ٣١٤ ـ ٣١٧
التعليم المفرد : حا ٥٣٤
تفريد التعليم : حا ٥٣٤ ، حا ٦٠٥
تقدم العرب في العلوم : حا ٢٠٤
تقييد العلم : ٢٦١
تكوين العقل الحديث : ٢١٩
التلمود : ٣١
التنبيه على سبيل السعادة : ٢٠٨
تهافت الفلاسفة : ٢٣١
تهذيب الاخلاق : حا ١٤٧ ، ٢٥٦
تهذيب الاسماء : ٢٢٥
توجيه واضع المنهاج : ٥١٥
التوراة : ٢٩ ـ ٣١ ، ١٠٨ ، ٢٧٣ ، ٣٠١ ، ٤٠٥
تيليماك : ٧٧ ، ٣٣٦ ، ٣٤٤ ، ٣٤٧ ـ ٣٤٨ ، ٣٩٣
جامع بيان العلم وفضله : حا ١٧١ ، حا ١٧٣ ، ٢١٠ ، ٢٣٩ ، حا ٢٥٩
جمال الدين القفطي (مكتبة) : ١٥٩
جمهرة فقهاء المسلمين : حا ١٩٢
الجمهورية : ٦٥ ، ٧٠ ـ ٧٣
الحاوي : ٢٢١
حدائق الانوار في حقائق الاسراء : ٢٠٦
حرية الطفل في المدرسة الفعالة : ٥٢٤
الحسن بن الهيثم (كتاب) : ٢٢٠
الحكمة : ٢٩٥
حنين بن اسحق (مكتبة) : ١٥٩
حياة الغزالي : حا ٢٣٠
الحيدرية (مكتبة) : ١٥٨
الخالدون العرب : حا ٢٠٣
الخانجي (مكتبة) : حا ٢٠٥
خزانة سابور (مكتبة) : ١٥٨
خزانة علم النفس (مجلة) : حا ٥١٢
الخطابة : ٤٦٤
خطب الى الامة الالمانية : ٤٧٨
الخطط المقريزية : حا ١٦١ ، ١٨٨ ، حا ١٩٧
الخيالي : ٣٤٦
دار الحكمة (مكتبة) : ١٥٧
الدارس في تاريخ المدارس : ١٥٥ ، حا ١٩٧
دراسات كيركجوردية : حا ٥٣٩
الدر النضيد : ٢٦٠
دفاع عن سقراط : ٧٤
الدهليز : ٣١٥
دولاشو ونسله (دار) : ٥١٦ ، حا ٥٢٥ ، حا ٥٢٧ ، حا ٥٣٣ ـ ٥٣٤
الديمقراطية والتربية : ١٦ ، ٥٧٢
ذكريات : ٤٤٨
رحلة ابن جبير : حا ١٨١
رسائل اخوان الصفاء : حا ٢١٠ ، حا ٢١٢ ، حا ٢٥٧
رسالة ابن سحنون : حا ٢٥٣
رسالة في المنهج : ٣٥٢
الرسالة اللدنية : ٢٣٢
رسالة المعلمين : ١٦٧
الرسالة المفصلة : ٢٥٣
رسوم دار الخلافة : ١٥٠

الروضتين : ١٥٦ ، ١٧٦
الرونغو : ٣٨
رياضه النفس وتهذيب الخلق : حا ٢٣٨
زاندافستا : ٤٣
الزواج المسيحي : ٢٧٧
سائر طرائق التعليم الذاتي : ٢٨٤
سرقات جان جاك روسو : ٣٧٣
السياسة : ٨٣ ، حا ١٩٤ ، ٢٥٨
الشفاء : ٢٠٦
صبح الاعشى : حا ١٦٩
الصحاح : ١٦٢
صحيح البخاري : ٢٢٥
صلاة السيد المسيح : ٤١٨
صورة الارض : حا ١٦٩
الضوء اللامع : ٢٢٥
الطب الروحاني : حا ١٩٤
طبقات الاطباء : حا ١٨٧ ، ٢٢٦
طبقات الامم : حا ١٣٣ ، حا ٢٠٤
طبقات الشافعية الكبرى : ١٥٦ ، حا ١٨٨ ، ٢٢٥ ، حا ٢٢٩
طراز الذهب في آداب الطلب : ٢٦١
طريقة الدراسة : ٢٧٥
طريقة كتابة الحروف : ٢٧٥
طريقة للعمل الحر في فرائق : ٥٣٦
طقوس الاموات : ٤٩
الظاهرية (مكتبة) : حا ٢٥٩
عالم المحسوسات المصورة : ٣١٦ ، ٣٢٠ – ٣٢١
عالم المصورات : ٣٩٩
العربية (مطبعة) : حا ٢٥٧ ، حا ٢٦٠
العقد الفريد : حا ١٥٢
علاج المعتوهين الاخلاقي والصحي وتربيتهم : حا ٥٤٢
العلم : حا ٢٣٨ ، حا ٢٤٠ ، حا ٢٤٢
العلم في التربية : ٤٩٧
العلم للملايين (دار) : ١٣٩ ، حا ٢١٩ ، حا ٥٠٧ ، حا ٥٣٨ ، حا ٥٥٢ ، حا ٥٨٣
علم النفس : ٤٥٣
علم نفس الصيغة : حا ٥٦٤
علم نفس الطفل وعلم النفس التربوي : ٥١٢
علم النفس العملي : ٤٧٤
علم النفس كعلم : ٤٥٣
العلوم (مجله) : حا ٥١٣
العلوم عند العرب : حا ٢٠٣
عماد الدين الاصفهاني (مكتبة) : ١٥٩
عيون الاخبار : ١٨٤ – ١٨٥
عيون الانباء : حا ٢٠٤
عيون جامع بيان العلم وفضله : حا ١٨٦
الغراب والثعلب : ٣٨٥
الغزنويين : ١٥١
فاتحة العلوم : ٢٣٢
الفتح بن خاقان (مكتبة) : ١٥٩
الفرائق المدرسية : ٥٩٧
فرانكلين (مؤسسة نشر) : حا ٢١٩
فروبل مؤسس رياض الاطفال وفلسفته في التربية : حا ٤٤٥
الفكر العربي (دار) : حا ٤٤٥
فلاماريون (دار) : حا ٥٦٤
الفهرست : ١٤٨ ، حا ٢٠٤
فوروم (دار) : ٥٢٤
في التربية الفكرية والخلقية والجسدية : ٤٨٠
القانون : ١٩٠ – ١٩١ ، ٢٢١
القرآن : ١٣٣ ، ١٤٢ – ١٤٣ ، ١٤٦ – ١٤٧ ، ١٥١ – ١٥٢ ، ١٦٠ ، ١٦٨ ، ١٨١ ، ١٨٥ ،

١٩٥ ، ٢٠١ ـ ٢٠٢ ، ٢١٣ ،
٢١٧ ، ٢٢٣ ، ٢٣٢ ، ٢٣٦ ،
٢٤٧ ، ٢٥٢ ـ ٢٥٣
القوانين : ٦٥ ، ٦٨ ـ ٧٠
كتاب العبر وديوان المبتدأ والخبر :
٢١٣ ، ٢٤٣
كشف الظنون : حا ١٩٠
الكوكيو : ٣٨
كيف تعلم جيرترود اطفالها : ٤١١ ـ
٤١٣ ، ٤١٨ ، ٤٥٢٠ ، ٤٦٨
كيف نفكر : ٤٦٦
كيف نفهم الشعراء : ٩٦
كيف ينبغي أن نغذي الاطفال : ٩٥
لنفير المدرسة : ٥١٧
لوسرف (دار) : ٥٣٦
ليونارد وجيرترود : ٤٠٦ ، ٤٢٤
ما فوق مبدأ اللذة : حا ٤٤٥
المائدة : ٧٤
المؤسسة الخطابية : ٨٩ ، ٢٧٦
المالكي : ٢٢١
المبادىء : ١٢١
المبشر بن فاتك (مكتبة) : ١٥٩
المجتمع بلا مدرسة : حا ٥٠٢
المجمع العلمي العربي : حا ١٥٥
محاضرات الادباء : حا ١٨١ ، حا
١٩١ ـ ١٩٢
المختصر في مبادىء التربية : ٤٥٣ ،
٤٦٧
المدارس الحديثة : ٥٢٣ ، ٥٢٥ ،
حا ٥٢٨ ، حا ٦٠١
المدخل : حا ١٧٣
المدرسة التي على قد الطلاب مفصلة
على قد المعلم : حا ٥٣٤
المدرسة الفعالة : حا ٥٢٥
المدرسة المفصلة على قد الطالب :
٥٢٠ ، حا ٥٣٤
المدرسة والطفل : ٥١٦ ، حا ٥٣٦
المدرسة والمجتمع : ٥١٣
مذكرات عن سقراط : ٧٤
مذهب في التربية : ٤٧٨
المذهب في التربية والتعليم : ٤٧٩
مرآى الطبيعة : ٣٧٤
مراتب العلم : ٢٠٤ ، ٢٠٦
المربي (مجلة) : ٥١٨ ، ٥٢٠ ، ٥٢٢
المشرق (مجلة) : ٢٥٨
المصباح المنير : ١٦١
مصيري : ٤٢٤
المعارف : ٣٧٢
المعارف (دار) : ٤٤٥ ، حا ٥٥٦
المعجزة العربية : حا ٢١٩
معجم الادباء : ١٤٨ ، حا ١٦٦ ،
حا ٢٢٥
معجم البلدان : ١٤٨
معجم التربية : ٣١٨
المعلم العربي (مجلة) : حا ٥٠٤
المغمرين : ١٣٥
المعيد في أدب المفيد : حا ١٧١ ، حا
١٧٣ ، ١٨٩ ، حا ١٩٢ ، ٢٣٩ ،
٢٦٠
معيد النعم ومبيد النقم : حا ١٧١ ،
٢٦١
مفاتيح العلوم : ٢٠٢
مفتاح السعادة : حا ١٧١ ، حا ١٧٣ ،
حا ٢٠٩
المفصل : ١٩٧
المفضليات : حا ١٣٣
مفهوم مدرسة العمل : حا ٦١٦
مقاصد الفلاسفة : ٢٣١
مقام العلم عند العرب : حا ٢٠٤
مقدمة ابن خلدون : ١٣٩ ، ١٤٧ ،
١٥٢ ، حا ٢١٤ ـ ٢١٧ ، ٢٤٤ ،
٢٤٦ ـ ٢٥٢ ، حا ٥٦٣

ممارسة المدرسة الفعالة : حا ٥٧٧
المناظرات : ٢٧٥
المناهج : ٣٢٩
المنقذ من الضلال : ٢٣١
المنية في أدب العلم : ٢٣٩
المنيرية (مطبعة) : حا ٢٢٩
المواعظ والاخبار : ٢١٢
الموفق بن المطران (مكتبة) : ١٥٩
الموسوعة الفرنسية : ٥٧٨
ميزان العمل : ٢٣٢
النحل : ٣٤٦
النحلة والذبابة : ٣٤٦
النزعة العلمية في التراث العربي : حا ٢٠٣
نظام الدراسة في الآداب الانسانية : ٣٢٩
نظرية التربية : ٦٢٠
نفس الطفل : ٥١١
النهضة المصرية (مكتبة) : حا ٥٩٥
النيل والغانج : ٣٤٦
الهيئة المصرية العامة (منشورات) : حا ٢٠٤
هيبرون : ٧٤
الوزراء والكتاب : حا ١٨٠
وفيات الاعيان : حا ١٦٩ ، حا ٢٠٤
يوميات أب : ٤٠٤

٩ ــ الاحداث والوقائع

السبعين (حرب) : ٣٠
صفين (موقعة) : ٢٢٧
اليرموك (يوم) : ٢٢٧
يينا (معركة) : ٣٠

٧ ــ الآيات القرآنية الكريمة

انما يخشى الله من عباده العلماء ١٨١
قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون ١٨١
وابتغ فيما آتاك الله الدار الآخرة ولا تنس نصيبك من الدنيا ١٤٢
والكاظمين الغيظ والعافين عن الناس والله يحب المحسنين ١٩٦
ولكم في القصاص حياة يا أولي الالباب ١٩٥
يرفع الله الذين آمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات ١٨١

٨ ـ كلمات تربوية وأقوال مأثورة

الآباء أنفسهم لا يستطيعون أن يربوا أبناءهم تربيه صحيحة عن طريق الرهبة وحدها ٢٧٦
اعمل لدنياك كأنك تعيش أبدا واعمل لآخرتك كأنك تموت غدا ١٤٢
ألا تعلمين حفصة رقية النحلة كما علمتها الكتابة ٢٢٣
ان أبناء الاحرار ينبغي أن يتعلموا القراءة والكتابة ١١٧
ان الله يحب الرفق في الامر كله ، وانما يرحم الله من عباده الرحماء ١٩٦
ان البيت هو أساس تربية الانسانية ٤٠٦
ان تعليم القراءة والكتابة ممل بعض الشيء . فعلى المعلم أن يخفف هذا الملل باصطناعه طرقا مشوقة ٢٧٦
ان مداد العلماء لخير من دماء الشهداء ١٨٢
ان المدرسة دوما تجعل نظام الالفاظ قبل نظام الطبيعة الحرة ٤٠٦
اننا نتعلم بيسر من الذين نحبهم ٢٧٦
أيما رجل كانت عنده وليدة فعلمها فأحسن تعليمها وأدبها فأحسن تأديبها ثم أعتقها وتزوجها فله أجران ٢٢٣
أيها الانسان : في داخل نفسك ، وفي الادراك الباطني العميق لقدرتك ، تثوي الوسيلة التي خلقتها فيك الطبيعة من أجل تطورك ونموك ٤٠٦
تعلموا العلم وعلموه الناس ، وتعلموا الوقار والسكينة ، وتواضعوا لمن تعلمتم منه العلم وتواضعوا لمن علمتموه العلم ، ولا تكونوا جبابرة العلماء ١٨٢
ثمة أطفال يفضلون أن يقتلوا على ان يعاقبوا ضربا ... وباللين والانذار الرقيق نستطيع أن نخلق منهم ما نريد ٢٧٦
طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة ١٨٢ ، ٢٢٣
على الانكليز أن يكونوا احرارا وان يكونوا أحرارا بقدر حرية أفكارهم ١١٧
علينا أن نتعلم من أجل الحياة لا من أجل المدرسة ٩٤

غدوة في طلب العلم أحب الى الله من مائة غزوة ١٨٢
في وسع الاطفال أن يتعلموا التحدث بلغتهم دون ما عناء ، عن طريق الاستعمال والممارسة ٢٧٦
قيمة كل امرىء علمه ١٨٢
كان القدماء يصنعون الاحرف من حلوى محببة الى الاطفال • وبهذا كانوا يجعلونهم يلتهمون الابجدية التهاما ، ان صح التعبير ٢٧٦
كل يوم لا ازداد منه علما فلا بورك لي في طلوع شمس ذلك اليوم ١٨٢
كما أن الجسم في السنين الاولى يغتذى بجرع بينها فواصل زمنية كذلك فكر الطفل ، ينبغي أن يغذى بمعارف متناسبة مع ضعفه ومنجمة ٢٧٧
لا خير فيمن كان من أمتي ليس بعالم ولا متعلم ١٨٢
لا ينال العلم براحة الجسم ١٨١
لأن أعرب آية من القرآن أحب الي من أن أحفظ آية ١٨٢
لموت قبيلة أيسر من موت عالم ١٨٢
لو منع الناس عن فت البعر لفتوه ٢٤١
ليت شعري أي شيء ادرك من فاته العلم ، واي شيء فاته من أدرك العلم ١٨٢
ليس من أخلاق المؤمن الملق الا في طلب العلم ١٨٢
مجس فقه خير من عبادة ستين سنة ١٨٢
من سافر في طلب العلم كان مجاهدا في سبيل الله ، ومن مات وهو مسافر يطلب العلم كان شهيدا ١٨١
من سلك طريقا يطلب فيه علما سلك به طريقا الى الجنة ، وان الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم لرضا الله عنه ، وان العالم ليستغفر له من في السموات ومن في الارض حتى الحيتان في جوف الماء ١٨٢
من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين ١٨٢
الناس عالم ومتعلم والباقي همج ١٨٢
نحن معاشر الانبياء أمرنا أن ننزل الناس منازلهم ونكلمهم على قدر عقولهم ٢٤١
وليس الخير أن يكثر مالك وولدك ، ولكن الخير أن يكثر علمك ١٨٢

٩ ــ القوافي

أينسى كليب زمان الهزال وتعليمه سورة الكوثر ١٦٨
اذا لم تستطع شيئا فدعه وجاوزه الى ما تستطيع ١٩١
حتى تناولها صهباء صافية يرشو التجار عليها والتراجيما ١٣٣

فهرست الموضوعات

تصدير ٥

الباب الأول

التربية في العصور القديمة

١ . التربية لدي الأقوام البدائية ١٣

٢ . التربية الشرقية القديمة ٢٥

التربية الهندية ٢٥

التربية لدي بني إسرائيل ٢٩

التربية الصينية ٣٢

التربية في اليابان ٣٦

التربية لدي الآشوريين ٣٩

التربية لدي الفرس ٤٢

التربية لدي قدامى المصريين ٤٥

٣ . التربية اليونانية ٥٣

التربية الأثينية والتربية الإسبارطية ٥٣

سقراط ٥٩
أفلاطون ٦٤
كزينوفون ٧٤
أرسطو ٧٩
٤ . **التربية الرومانية** ٨٥
التربية لدى قدماء الرومان ٨٥
كوانتيليان ٨٩
سينيكا ٩٣
فلوطارخس ٩٤

الباب الثاني

التربية المسيحية والعصر الوسيط

القديس جيروم وتربية الفتيات ١٠٧
شارلمان ١١٣
آلكوين ١١٥
بيرانجيه دي تور ١٢٠
أبيلار ١٢٢
جيرسون ١٢٤

الباب الثالث

التربية العربية

القسم الأول : التربية في العصر الجاهلي ١٣١
القسم الثاني : التربية العربية في الاسلام ١٤١

١ . معاهد التعليم في الإسلام ١٤٥

(أ) أمكنة التعليم قبل انتشار المدارس ١٤٥

الكتّاب ١٤٦

القصور ١٤٧

حوانيت الوراقين ١٤٨

منازل العلماء ١٤٨

الصالونات الأدبية ١٤٩

البادية ١٥١

المسجد ١٥٢

(ب) أمكنة التعليم بعد ظهور المدارس ١٥٤

(ج) المكتبات ١٥٧

(د) الخوانق والربط والزوايا والبيمارستانات ١٦٠

٢ : المدرسون ١٦٥

المستوى الإجتماعي للمدرسين ١٦٦

حالة المدرسين المالية ١٦٨

الصفات الواجبة للمدرسين ١٧١

٣ : التلاميذ ١٧٧

صفات طالب العلم ١٧٧

تقديس العلم والعلماء ١٨١

٤ : أساليب التربية والتعليم عند المسلمين ١٨٣

سن التعليم ١٨٣

العقل والجسم ١٨٤

طريقة التعليم ١٨٥

العقاب ١٩٣

مراحل التعليم ١٩٧
٥ : مناهج التعليم وموضوعات الدراسة ٢٠١
تصنيف العلوم ٢٠٤
مبادىء اختيار المنهاج ٢١٠
الطابع العام للعلوم بعد الإسلام ٢١٨
٦ : تربية المرأة في الإسلام ٢٢٣
٧ : رجال التربية في العصر الإسلامي ٢٢٩
١ – الغزالي ٢٢٩
٢ – ابن خلدون ٢٤٢
٣ – آراء بعض المربين المسلمين من كتبهم ٢٥٢
ابن سحنون ٢٥٢
الثعالبي ٢٥٣
ابن مسكويه ٢٥٤
إخوان الصفاء ٢٥٧
ابن سينا ٢٥٨
ابن عبد البر ٢٥٩
الزرنوجي ٢٦٠
العلموي ٢٦٠

الباب الرابع

عصر النهضة والنظريات التربوية في العصر الحديث

ما هي النهضة ٢٦٥
١ : إيراسموس ٢٧٣

مجمل آرائه التربوية ٢٧٤
مؤلفاته ٢٧٥
٢ : رابليه ٢٧٩
نقد التربية القديمة ٢٧٩
التربية الجديدة ٢٨١
٣ : مونتيني ٢٨٧
تربية « مونتيني » الشخصية ٢٨٨
غاية الثقافة ٢٩٠
أنواع الدراسات ٢٩١
وسائل الدراسة ٢٩٢
معايب تربية « مونتيني » ٢٩٣
٤ : الأصول البروتستانتية للتعليم الابتدائي ٢٩٧
ما هو الإصلاح البروتستانتي ؟ ٢٩٧
لوثر ٣٠١
راتيش ٣٠٧
كومنيوس ٣٠٨
٥ : الإصلاح الكاثوليكي ٣٢٣
جماعة اليسوعيين ٣٢٤
الجانسينيون وطائفة « بور رويال » ٣٢٩

الباب الخامس

التربية في القرن السابع عشر

١ : « فينيلون » ٣٣٥
كيف غدا « فينيليون » مربياً ؟ ٣٣٥

رسالة « تربية الفتيات » ٣٣٧
تربية « دوق بورغونيا » ٣٤٥
تيليماك ٣٤٨
٢ : التربية لدى فلاسفة القرن السابع عشر ٣٥١
ديكارت ٣٥١
مالبرانش ٣٥٥
لوك ٣٥٧

الباب السادس

التربية في القرن الثامن عشر

روسو و « إميل » ٣٧٢
مستبقو روسو ٣٧٢
كتاب « إميل » ٣٧٥
مبادىء « إميل » العامة ٣٨٠
أقسام الكتاب ٣٧٨
نظرة عامة ٣٩٣

الباب السابع

بستالوتزي والتربية الألمانية

التربية الألمانية ٣٩٧
فرانكه والأتقياء ٣٩٨
بستالوتزي ٤٠١
كيف أصبح بستالوتزي مربياً ؟ ٤٠٣
« ليونارد وجرترود » ٤٠٦

ملجأ الأيتام في « ستانتز » ٤٠٨
مدارس « برجدورف » ٤١١
« كيف تعلم جرترود أطفالها » ٤١٢
« كتاب الأمهات » ٤١٧
معهد « إيفردون » ٤١٩
المبادىء الأساسية للتربية عند بستالوتزي ٤٢٤
بستالوتزي وروسو ٤٢٨

الباب السابع

فروبل ورياض الاطفال

حياة فروبل ٤٣٤
في « كايلهاو » ٤٣٩
« برجدورف » وولادة رياض الأطفال ٤٤٣
هدايا فروبل ٤٤٤
انتشار رياض الأطفال ٤٤٧
فروبل ومبادئه النفسية ٤٤٩

الباب التاسع

هربارت

علم النفس التربوي قبل هربارت ٤٥٣
علم النفس التربوي لدى هربارت ٤٥٧
مذهب الخطوات الشكلية ٤٦٤
هربارت والمنهاج المدرسي ٤٦٨
وحدة المنهاج والطرائق ٤٧٠
هربارت وأتباعه ٤٧٢

الباب العاشر

نشأة علم التربية

هربرت سبنسر ٤٨٠
آلكسندر بين ٤٩٣

الباب الحادي عشر

التربية في القرن العشرين

١ : ما هي التربية الحديثة ؟ ٥٠١
المبادىء الأساسية للتربية الحديثة ٥٠٣
١ — تقدم التربية على التعلم ٥٠٤
٢ — استناد التربية إلى علم النفس ٥٠٨
٣ — الطفل محور التربية ٥١٢
٤ — الاستقلال ٥٢٤
٥ — توفير بيئة طبيعية ٥٣٠
٦ — تربية فردية وسط روح جماعية ٥٣٤
٧ — جو من التفاؤل والثقة ٥٣٧
٢ : طريقة « منتسوري » ورياض الأطفال ٥٤١
حياة منتسوري ونشأة أفكارها ٥٤٢
الخصائص الأساسية للمدرسة المنتسورية ٥٤٣
نظرة نقدية ٥٥٢
٣ : طريقة « دوكرولي » ومراكز الاهتمام ٥٥٣
حياة دوكرولي ونشأة أفكاره ٥٥٣
خصائص تربية دوكرولي ٥٥٥

الألعاب التربوية ٥٦٢
الطريقة « الجملية » في القراءة ٥٦٣
نظرة نقدية ٥٦٤
٤ : طريقة « دالتون » ٥٦٧
مبادىء طريقة « دالتون » ٥٧٠
تنظيم الدراسة في طريقة دالتون ٥٧٣
التعيينات ٥٧٤
نظرة نقدية ٥٧٦
٥ : مشروع « ونتكا » ٥٧٩
مبادىء الطريقة ٥٨٠
منهاج الدراسة ٥٨١
نظرة نقدية ٥٨٢
٦ : طريقة المشروع ٥٨٥
نشأة الطريقة ٥٨٥
مبادىء الطريقة العامة ٥٨٧
أنواع المشروعات ٥٨٨
خطوات طريقة المشروع ٥٨٩
صعوبات طريقة المشروع ٥٩٢
نظرة نقدية ٥٩٤
٧ : طريقة « فرينيه » ٥٩٧
نشأة « فرينيه » وطريقته ٥٩٧
مبادىء الطريقة ٦٠٠
المطبعة في المدرسة ٦٠١
نظرة نقدية ٦٠٥

٨ : « كرشنشتانير » ومدرسة العمل ٦٠٧
نشأة أفكاره ٦٠٧
مبادئه التربوية الأساسية ٦٠٩
العملية التربوية ٦١١
مدرسة العمل ٦١٦
نظرة نقدية ٦١٩
فهرست المراجع ٦٢١
الفهارس العامة ٦٣١
١ ـ الاعلام ٦٣٣
٢ ـ القبائل والشعوب والأمم ٦٤٨
٣ ـ اللغات والمذاهب والفنون ٦٥٠
٤ ـ الدول ـ المدن ـ المؤسسات ٦٥٤
٥ ـ طباعة ومطبوعات ٦٥٩
٦ ـ الأحداث والوقائع ٦٦٥
٧ ـ الآيات القرآنية الكريمة ٦٦٦
٨ ـ كلمات تربوية وأقوال مأثورة ٦٦٧
٩ ـ القوافي ٦٦٩

المركز الإسلامي الثقافي
مكتبة سماحة آية الله العظمى
السيد محمد حسين فضل الله العامة
رقم ....

مطبعة العلوم
حارة حريك